

MESTRADO EM ENSINO DA GEOGRAFIA
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO
E ENSINO SECUNDÁRIO

(Des)Encontros com a Indisciplina

Paulo Manuel Costa Lemos

M

2017



Paulo Manuel Costa Lemos

(Des)Encontros com a Indisciplina

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino em Ensino de Geografia no 3º

Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientado pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Coorientado pela Professora Doutora Cármen do Céu Gonçalves Ferreira

Orientadora de Estágio, Dra Maria Salomé Fernandes Ribeiro

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Outubro de 2017

(Des)Encontros com a Indisciplina

Paulo Manuel Costa Lemos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino em Ensino de Geografia no 3º

Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientado pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Coorientado pela Professora Doutora Cármen do Céu Gonçalves Ferreira

Orientadora de Estágio, Dra Maria Salomé Fernandes Ribeiro

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Membros do Júri

Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Maria Nogueira Lopes Costa

Diretora do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto

Classificação Obtida: 19 Valores no Relatório Escrito e na Discussão em Provas
Públicas

Em memória da minha Mãe...

Desse meu Pequeno Mundo, onde a sua “existência”, num enredo que conjugou tão sabiamente vitórias, alegrias e conquistas, foi e, tenho fé, que é e será (para) sempre, a biografia mais bela já escrita.

Eu amo-te de forma insubstituível...

Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice de Tabelas, Gráficos e Figuras	10
Lista de Abreviaturas e de Siglas	12
Introdução.....	13
Primeira Parte – Perspetivas (In)Disciplinares.....	17
Observação Introdutória	18
Capítulo I – Conceito(s) de um Conceito	19
1.1. (In)Disciplina(s)	21
1.2. Representações Indisciplinares	27
Capítulo II – Reflexos de um Passado	34
Capítulo III – Cicatrizes de uma Identidade	42
Capítulo IV – (Re)Construir Diálogos (In)Disciplinares.....	52
Segunda Parte – Abordagens à Indisciplina no A.E.A.N.	133
Capítulo I – Enquadramento do Estudo de Caso	64
Capítulo II – Percursos Metodológicos	68
Capítulo III – Cenários e Realidades	73
Terceira Parte – Considerações Finais sobre (In)Disciplina Escolar	93
Referências Bibliográficas.....	98
Anexos.....	111

Agradecimentos

Nada do que sou hoje se expressa melhor no reflexo de carinho, amor e humildade que nutro pela minha afilhada, Yara Beatriz, pela minha sobrinha, Lara Santos e pelo (nosso) “*Joãozinho do MEG*” (João Ribeiro): a vocês, *Obrigado!*, por me incentivarem com as vossas brincadeiras e os vossos momentos reguilas, simples e inocentes, a ser melhor; a ser eu mesmo, sem filtro(s) na minha vida e na minha profissão.

A vocês, professoras Lucília Silva, Alexandra Gonçalves e Celina Moreira e professor Jorge Gonçalves por me ajudarem a compreender que a vida é um milhão de (re)começos sempre movidos pelo desafio de fazer todo e qualquer sonho brilhar, em especial aquele(s) que dá (dão) sentido à minha (nossa) paixão pelo ensino.

Uma paixão que foi sempre alimentada e fortificada por diversas «Mestres» de quem tenho boas recordações e que levo para sempre na minha memória e coração: Professoras Doutoras Cármen Ferreira, Fátima de Matos, M. Assunção Araújo, Licínia Balkesthall, Ana Monteiro, Helena Madureira e Delminda Gonçalves, o meu *Muito Obrigado!*... Aqui se imortaliza o reflexo da nossa paixão!

Mais que Orientadoras e Professoras, foram como uma (Segunda) *Mãe* para mim e, disso, eu jamais esquecerei. Por entre sorrisos, lágrimas, batalhas e desafios, sempre me revelaram que o vosso carinho, admiração e fidelidade são maiores que todos os obstáculos da minha vida: o meu mais sincero *Obrigado!* a vocês, Elsa Pacheco, Laura Soares e Salomé Ribeiro de quem muito me orgulho afirmar que esta dissertação de Mestrado também é vossa.. **É NOSSA!**

É impossível deixar de não te agradecer de uma forma muito especial, meu grande amigo Júlio Rocha, que juntamente com os meus melhores companheiros da vida, José Raposo, Ana Lurdes Raposo, Dora Soares, Cláudia Costa, Inês Gomes (*Baixinha*), Jéssica Moreira (Jéssy), Rui Pestana, Ana Sofia Costa, Sónia Pinto, Ana Raquel Silva, Regina Rodrigues e Mariana Figueiredo, me ajudaram a compreender que a vida, muitas vezes, parece girar em círculos só para revelar que independentemente da volta que der, o caminho sempre começa e acaba em mim mesmo.

Além do mais, não posso deixar de recordar os meus amigos de infância – Soraia

Dreuxx, Samara Souza, Sílvia Batista, Ruben Cesário, Alexandre Pereira e José Martins – por continuarem presentes na minha vida. Entre alguns quilómetros perdidos pela distância, só vos posso agradecer por terem contribuído, nalgum momento da minha (ainda!) «pequena» vida para a pessoa que hoje sou.

A vida também me ensinou que cada dia que vivo é uma oportunidade que não volta e... não posso (nem quero!) deixar, por isso, de imortalizar este momento sem prestar um reconhecimento do profunda gratidão e carinho ao Ricardo Ribeiro, à Márcia Pinto, à Maria José Pinto (*Zeza*) e restante família; à E.S.C.E. (Escola Superior de Ciências Empresarias – Valença) e à recém empresa *Loading* (Soraia, Renan e Filipe), por me mostrarem que a vida não oferece promessas nem garantias, apenas possibilidades e oportunidades que podemos (e diria mesmo, devemos) aproveitar.

Aos meus afilhados académicos pelo apoio, carinho e sobretudo por me ajudarem a compreender que podemos e temos que viver, cada momento da nossa vida, como se tudo fosse um verdadeiro milagre.

Agradeço também às *Belas Artes* e à sua equipa de trabalho. Em especial, um agradecimento cheio de paciência à Elisa Barbosa e à Carla Tavares que tanto me aturam durante horas seguidas nos meus cânticos (desafinados), se riram das minhas piadas sem nexos e acompanharam (mesmo sem quererem!) as leituras que hoje dão alento a esta obra. E a ti também, Helga Silva, que sempre te prontificaste a ajudar-me quando mais precisei... sempre me relembraste que só saberei realmente «subir» na vida se tiver a humildade suficiente para «descer» quantas vezes forem necessárias.

Por fim, mas não menos importante, porque sem vocês eu não seria feliz, aos meus alunos, ao Colégio D. Duarte e à Escola Secundária de António Nobre, por me fazerem acreditar que, num mundo tão heterogéneo como o nosso, algumas pessoas são felizes pelo que carregam no bolso, mas outras, como eu, pelo que têm e guardam no coração.

A todos, um MUITO OBRIGADO!

Resumo

Atualmente, a indisciplina é um dos maiores problemas das escolas contemporâneas. Considerada pela comunidade científica como a grande deficiência do processo pedagógico é também responsável pela instabilidade emocional e profissional dos professores e compromete, grosso modo, as aprendizagens dos estudantes. Apresenta-se, por isso, como um dos fatores que mais interfere na relação pedagógica, sendo responsável pela permanente tensão que quase impossibilita a (re)construção de um clima relacional que lhes permita progredir no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo destas premissas, e reconhecendo que o(s) professor(es) contribui(em) para o processo de formação e socialização dos alunos e que estes colaboram também na contínua formação dos professores, foi nossa intenção identificar os comportamentos de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula e, ainda, compreender como procedem alunos e professores perante os mesmos. Para o efeito, recorremos à aplicação de um inquérito por questionário (alunos) e de entrevistas semiestruturadas (professores).

Assim, interrogamo-nos: que regras vigoram na sala de aula e quem as dita e define? Que posições adotam professores e alunos em relação à (in)disciplina? Afinal, quem é o aluno indisciplinado e como é percecionado pelo(s) professor(es)? E, o que pensam os estudantes dos seus comportamentos e dos que são adotados pelos seus professores?

Os resultados comprovam que a indisciplina é uma realidade socialmente construída, uma mensagem cultural. Perante esta, os professores atuam de formas muito dissemelhantes, recorrendo, normalmente a processos coercitivos, que abarcam desde a repreensão ou chamadas de atenção até à expulsão do(s) aluno(s) da sala de aula. A sua principal preocupação não é entendê-la. É eliminá-la!

Cientes da complexidade do fenómeno, a nossa intenção não é expor soluções para todas as situações que envolvem este fenómeno escolar e social, mas dar um novo alento a discussões que podem relevar novas possibilidades de (re)pensar a indisciplina.

Palavras-chave: (In)Disciplina Escolar; Relação Pedagógica; Educação; Prevenção;

Abstract

Nowadays, indiscipline is one of the main problems in contemporary schools. Considered by the scientific community as the greatest weakness of the pedagogical process, it is also responsible for the teachers' emotional and professional instability, which roughly compromises the students learning progress. It is presented, for this reason, as a permanent tension that almost makes it impossible to reconstruct discipline and the relationship climate, which are indispensable for the development of the teaching-learning process.

In the light of these concerns and acknowledging the role of the teacher(s) in learners' educational and socialisation processes, without forgetting that they also collaborate in teachers' on-going training development, it was our intention to identify the main undisciplined behaviours inside the classroom and to understand how teachers and learners deal with them. For that purpose, we applied a questionnaire survey (students) and semi-structured interviews (teachers).

Thus, we asked ourselves: Which rules prevail inside the classroom and who dictates and defines them? Which positions are adopted by teachers and learners towards (in)discipline? After all, who is the undisciplined pupil and how is it perceived by the teacher? And what do students think about their behaviours and the ones performed by their teachers?

The results demonstrate that indiscipline is a socially constructed reality, a cultural message. Under this scenario, teachers implement very dissimilar methods, usually applying coercive processes, ranging from reprehension, calls to attention, or even the expulsion of the learners considered unruly. Their main concern is not to understand it, is to eliminate it!

Aware of the complexity of the phenomenon, our intention is not to come up with solutions for all the situations that involve this educational and social phenomenon, but rather a new impetus for discussions that may reveal new possibilities to (re)think school indiscipline.

Keywords: School (In)Discipline; Pedagogical Relationship; Education; Prevention;

Índice de Tabelas, Gráficos e Figuras

TABELAS:

- **Tabela 1** – *Amado e os 3 Níveis de Indisciplina;* 44
- **Tabela 2** – *Amado e os 3 tipos fundamentais de Processos Corretivos;* 53-54
- **Tabela 3** – *Freire e as 5 Medidas Preventivas de Indisciplina;* 56-57
- **Tabela 4** – *Caraterização das 4 Turmas ministradas pelo Núcleo de Estágio (2016/2017);* 65-66
- **Tabela 5** – *Questões de Partida, Instrumentos de Trabalho e Metodologias adotadas;* 68-69
- **Tabela 6** – *Estratificação da Amostra, por Escola do A.E.A.N. (3º Período de 2016/2017);* 71
- **Tabela 7** – *Associação entre Objetivos e Questões de Partida;*..... 72

GRÁFICOS:

- **Gráfico 1** – *Distribuição dos alunos matriculados no A.E.A.N., por Nível de Ensino, em 2016/2017; ...* 64
- **Gráfico 2** – *Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.);* 74
- **Gráfico 3** – *Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.);* 74
- **Gráfico 4** – *Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.);* 76
- **Gráfico 5** – *Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.);* 76
- **Gráfico 6** – *Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.);* 80
- **Gráfico 7** – *Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.);* 82
- **Gráfico 8** – *Frequência de Resposta, à questão: “Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?”;* 84

- **Gráfico 9** – *Frequência de Respostas, à questão: “Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato?”*; 86
- **Gráfico 10** – *Frequência de Respostas da nossa Amostra às 4 questões da Parte 2 do Inquérito por Questionário*; 88

FIGURAS:

- **Figura 1** – *Fatores a ter em conta na compreensão da Indisciplina*; 47
- **Figura 2** – *Requisitos (Prévios) na aplicação de Medidas Punitivas*; 58
- **Figura 3** – *Localização Geográfica das Escolas com 3º Ciclo do A.E.A.N*; 67
- **Figura 4** – *WordCloud da Professora da Marta*; 89
- **Figura 5** – *WordCloud da Professora do Pedro*; 89
- **Figura 6** – *WordCloud da Professora do André*; 89

Lista de Abreviaturas e de Siglas

- **A.E.A.N.** – *Agrupamento de Escolas de António Nobre;*
- **E.S.A.N.** – *Escola Secundária de António Nobre;*
- **G.A.A.F.** – *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família;*
- **I.P.P.** – *Iniciação à Prática Profissional;*
- **O.E.C.D.** – *Organisation for Economic Co-Operation and Development;*
- **O.M.S.** – *Organização Mundial de Saúde;*
- **T.A.L.I.S.** – *Teaching and Learning International Survey;*
- **T.E.I.P.** – *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;*

Introdução

“Crise da Educação” (Aquino, 1998) é, talvez, a melhor expressão que define o tempo em que vivemos, marcado pelo(s) desencontro(s) entre família(s), escola, professores e alunos, onde cada vez mais se torna difícil descobrir soluções e respostas para os (velhos) desafios que se colocam à Educação do século XXI.

Um desses desafios, por sinal muito debatido¹ e polémico no âmbito escolar, é a indisciplina. Encarada pela comunidade científica como não sendo um fenómeno ou problema de hoje, muito menos novo (Hall, 2008), assume-se, porém, com maior visibilidade, exercendo “(...) um papel de grande influência sobre o ambiente de ensino-aprendizagem nas escolas.” (projeto T.A.L.I.S.²). Aliás, hoje, esta apresenta-se muito “(...) mais complexa e ‘criativa’(...)” (Garcia, 1999, p. 103) que no passado: multifatorial, multidimensional e sem uma taxonomia definida (Lopes, 2006), é considerada um fenómeno social e um dos maiores obstáculos e desafios pedagógicos atuais. A sua exacerbada complexidade advém da interferência de tantas e diversas variáveis, que se torna quase impossível aferir soluções que certifiquem um sucesso garantido.

Mediante o exposto, e pelo que apre(e)ndemos do Estágio Profissional realizado na Escola Secundária António Nobre, compreendemos que carecemos de encarar a Escola do século XXI, não apenas como um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes essenciais mas, fundamentalmente, reconhecê-la como uma das principais instituições que contribuem para o enriquecimento cultural, cívico e artístico da nossa comunidade estudantil, assim como para a sua realização pessoal, promovendo a sua formação integral. Porém, e fruto das profundas mutações sociais e culturais contemporâneas, esta é uma escola que assume, hoje, papéis muito heterogêneos e diferentes daqueles que lhe estavam incumbidos, acabando por revelar dificuldades de «adaptação» a novas atitudes, comportamentos, culturas, saberes e valores

¹ Prova da atualidade e relevância deste assunto são já as inúmeras obras de cariz científico que têm sido publicadas nos últimos decénios e de que são exemplos Antunes (2008; 2012), Estrela & Amado (2000), Estrela (2002), Ferreira (2002), Jesus (2001), La Taille (2006), Nunes (2011), Parrat-Dayana (2008), Rodrigues *et al.* (2010) e Vasconcellos (2010).

² Pesquisa recentemente desenvolvida pela *Organisation for Economic Co-Operation and Development* (O.E.C.D.)

experimentados e adotados pelos nossos alunos e que, grosso modo, não se coadunam com as suas exigências da vida escolar atual.

Assim, para lá dos muros que circundam a escola acumulam-se dilemas que precisam de ser resolvidos. Mas, para isso, necessitamos de renovar o interesse que sentimos por ela e pelos seus problemas (Cachinho & Reis, 1991). Ou seja, como diria Santos Guerra (2003), é fundamental "(...) viver[mos] a escola (...)" (p. 198). E é precisamente na confluência destas premissas e da realidade de que não podemos (querer) ensinar do mesmo modo que aprendemos (Sampaio, 1997), que nasce o presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular *Iniciação à Prática Profissional* (a partir de agora designada de I.P.P.) do Mestrado em Ensino de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, intitulado *(Des)Encontros com a Indisciplina*.

Com base nestas breves reflexões, equacionamos como ponto de partida um conjunto de questões às quais pretendemos responder de forma muito clara e concisa no final desta obra:

1. A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?
2. Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nessas disciplinas?
3. Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?
4. Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?

Para o efeito, e por modo a satisfazer as questões de partida anteriormente enumeradas, definimos como objetivos principais:

- **Identificar e compreender** os multifatores e as multidimensões da Indisciplina Escolar (Lopes, 2006);
- **Avaliar** a relação entre faltas disciplinares e sucesso escolar nessas disciplinas;
- **Relacionar** os contextos socioculturais e familiares com a formação escolar dos jovens, os seus comportamentos, personalidades e objetivos de vida;
- **Refletir** sobre (possíveis) estratégias e medidas de gestão e controlo da (In)Disciplina em sala de aula;
- **Propor** possíveis medidas e metodologias pedagógicas e didáticas alternativas para lidar com os fenómenos de indisciplina escolar;

Desta forma, este Relatório de Estágio encontra-se organizado em três partes estruturais:

A primeira – *Perspetivas (In)Disciplinares* –, engloba os capítulos I, II, III e IV, onde apresentamos, com recurso a diversos autores, não só um breve recorte histórico, relacionando e contrapondo os comportamentos indisciplinados de hoje com os de décadas passadas, como também realizamos uma abordagem ao(s) conceito(s) de (in)disciplina, reconhecendo a diversidade de comportamentos que este(s) fenómeno(s) alberga(m), as suas causas e consequências, bem como os fatores a ele(s) associados. Ainda procedemos a uma tentativa-esforço de sintetizar o que de essencial se preserva da investigação científica nacional e internacional sobre esta problemática, com especial relevância para as estratégias de prevenção e de resposta mais utilizadas.

A segunda parte – *Abordagens à Indisciplina no A.E.A.N.*³, é constituída por três capítulos: no primeiro, apresentamos uma breve e clara descrição da *Natureza deste Estudo*, caracterizando, para o efeito, os contextos histórico-geográfico e escolar onde se aplicou a presente investigação; no segundo, expomos os *Percursos Metodológicos* que, de uma forma genérica, consistiram na aplicação de um inquérito por questionário, aos estudantes, e de entrevistas exploratórias a três entidades responsáveis pelo programa educativo *Territórios Escolares de Intervenção Prioritária* (doravante conhecido como

³ A.E.A.N. é e será a sigla utilizada, doravante, para quando nos reportarmos ao Agrupamento de Escolas de António Nobre.

T.E.I.P.⁴) do A.E.A.N.; no terceiro capítulo – *Apresentação e Análise dos Resultados*, patentecemos os dados recolhidos, discutindo e interpretando os resultados obtidos. Para tal, reforça-se esta discussão/interpretação, mobilizando a moldura concetual elaborada na primeira parte desta obra.

Por fim, na terceira parte – *Principais Considerações sobre (In)Sucesso Escolar*, aduzimos em forma de conclusão, uma síntese/resumo dos principais processos e resultados, frisando as estratégias que podem contribuir para a prevenção da indisciplina no plano das relações pedagógicas e fazendo uma apreciação crítica e reflexiva dos limites deste projeto.

Mais do que responder a algumas inquietações pessoais e, casualmente, contribuir para clarificar outros aspetos relacionados com o tema, *(Des)Encontros com a Indisciplina* pretende ser um contributo de cariz científico – pedagógico, cujo objetivo reside em compreender, explicar e prevenir a manifestação de fenómenos educacionais associados com a temática em questão, “abrindo caminho(s)” à proposta de medidas e soluções que permitam minorá-los.

Esperamos, assim, que os resultados obtidos neste estudo possam auxiliar todos os profissionais ligados à Educação, incluindo a família, na discussão e desenvolvimento de ações que contribuam para cimentar uma escola mais tolerante, compreensiva e comunicativa. Uma escola que seja capaz de envolver toda a comunidade estudantil, motivando os seus alunos, compreendendo os seus problemas, as suas vivências e respeitando as suas crenças e a sua cultura. Uma escola capaz de, em comunhão com eles, (re)construir regras e normas de (bom) funcionamento, incentivando-os para uma participação mais responsável, ponderada e ética na gestão do espaço escolar. Até porque, a principal função desta poderosa instituição reside na formação de jovens cidadãos ativos, solidários, críticos e intervenientes, capazes de respeitar o outro e de respeitar a diferença.

⁴ Segundo a Direção Geral da Educação, este projeto é uma iniciativa governamental que está atualmente implementada em 137 Agrupamentos de Escolas e escolas não agrupadas que, por se localizarem em territórios económica e socialmente desfavorecidos, cujos índices de pobreza, exclusão social, violência, indisciplina, abandono e insucesso escolares são notórios, possui como principais objetivos a prevenção e redução do abandono escolar precoce, do absentismo e da indisciplina, promovendo, por seu turno, o sucesso educativo de todos os alunos.

PRIMEIRA PARTE

PERSPETIVAS (IN)DISCIPLINARES

“Nunca pense nos alunos como o inimigo.

O seu trabalho é lutar por eles, e não contra eles”

(Ramsey, 1997 citado por Afonso, 2006, p. 18)

Observação Introdutória

A indisciplina escolar tem registado e sofrido um longo percurso. Fruto disso é já a notável e vasta literatura científica, bem como, os inúmeros estudos, nacionais e internacionais, produzidos e realizados nesta área, e dos quais se destacam os de Amado, (2000) e os de Estrela (2007), o de Santos (2008) ou também o de Vasconcellos (2010), cujos resultados parecem espelhar uma mesma realidade: este é um conceito de difícil definição, uma vez que é passível de múltiplas interpretações e significados, consoante o(s) contexto(s) em que ocorre e se insere, e a perceção, um tanto ou quanto heterogénea, que os diversos atores envolvidos dela adquirem (Amado & Freire, 2013; Estrela & Amado, 2002; Hargreaves, 1975; Lopes, 2009; Magalhães, 1992; Renca, 2008). Nesta medida, é perfeitamente natural que, por vezes, este conceito seja confundido, ou até sobreposto, com outros que teremos a oportunidade de puder descortinar neste primeiro capítulo.

Não obstante, ainda clarificaremos as causas, consequências e os fatores associados ao conceito em questão, procurando compreender os motivos que nos levam a acreditar que a existência de situações de indisciplina se atribui normalmente “(...) aos alunos que chegam à escola «marcados» por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos [e] de insucessos repetidos (...)” (Estrela, 1991, p. 33). Teremos, ainda, a oportunidade de compreender e identificar os reflexos negativos inegáveis que a ocorrência deste fenómeno parece possuir no desempenho dos docentes em sala de aula, levando-os a experienciar, por vezes, situações de mal-estar, «stress» e deixando-os psicologicamente afetados: “(...) são os conteúdos programáticos que não são integralmente cumpridos, é a relação pedagógica que não funciona, é a sua própria autoridade como professor e como adulto que é posta em causa por «miúdos» irreverentes e desafiantes (...)” (Estrela, 1991, p. 30).

Capítulo I – Conceito(s) de um Conceito

É perfeitamente aceitável pensar-se que a indisciplina é, nos dias que correm, um dos principais problemas das nossas escolas e um dos maiores dilemas com que se confrontam, em plena sala de aula, os nossos professores, contribuindo, sobremaneira, “(...) para uma crescente imagem negativa da escola (...)” (Amado, 2000, citado por Couto, 2013, p. 20). Uma imagem protagonizada por “ (...) alunos [que] não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados (...)” (Carvalho, 2000, citado por Couto, 2013, p. 20) e carregada de expressões e palavras como «indisciplina», «mau comportamento», «irreverência» e «falta de respeito» que tem vindo a preocupar a comunidade educativa (Amado, 2000; Boarini, 2013; Lima, 2017; Monteiro *et al.*, 2015; Renca, 2008).

A escola mudou... e disso não temos a menor dúvida! Hoje, enfrenta dilemas educacionais, mormente os disciplinares (e outros, como a violência ou o *Bullying*), que segundo Figueiredo (1999) (re)encontram as suas origens nas “(...) crises da sociedade contemporânea (...)” (p. 9). Fruto delas, e ainda do processo de democratização da educação, as grandes transfigurações culturais, sociais e familiares atuais permitiram que à escola chegasse cada vez mais estudantes com expectativas pessoais bastante díspares, deixando-a “(...) com dificuldade em tratar por igual o que por natureza é desigual e individual (...)” (Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, s/d, p. 8). Este facto agrava-se ainda mais quando, por sinal, e aliada à diversidade sociocultural que reside na escola (Amado & Freire, 2009), encarada como “(...) um cruzamento de culturas (...)” (Couto, 2013, p. 20), a família começou a distanciar-se progressivamente dela, originando, nuns casos, e acentuando, noutros, problemas de integração e de motivação escolares (Carvalho, 2014; Estrela & Amado, 2000; Ruivo *et al.*, 2008), que acabam por se revestir, muitas vezes, de fenómenos de indisciplina, assumida, aliás, como um dos fatores que mais afeta a atividade pedagógica diária dos professores (Amado, 2001; Aquino, 2016; Carita & Fernandes, 1997; Cortesão, 1995; Estrela, 2007; Garcia, 1999; Lima, 2017).

Outorgada como sendo “(...) tão antig[a] como a própria escola (...)” (Aires, 2010, p. 13), “(...) sem nacionalidade, endereço ou classe social (...)” (Boarini, 2013, p.

124), a indisciplina é um fenómeno, comportamento e simultaneamente um problema (interdisciplinar e transversal) da qual não só a instituição escolar não consegue estar isenta, como também a(s) própria(s) sociedade(s). Nas palavras de Aires (2010) a indisciplina que hoje marca presença nos espaços escolares é também ela “(...) um fenómeno intrínseco à [própria] sociedade (...)” (p. 13), onde,

“(...) a escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (Estrela, 2002, p. 13).

Face ao exposto, compreendemos que a indisciplina não é só uma realidade escolar de difícil resolução, mas também uma mensagem cultural (Alarcão, 2001; Davis, 1989; Garcia, 2002; Hattie & Timperley, 2007), cuja sua compreensão nos parece ser delicada, complexa e complicada, fruto do contínuo “(...) processo de [re]invenção (...)” (Garcia, 2009, p. 315) a que este conceito está sujeito. Enunciaríamos mesmo, conforme Estrela e Amado (2000), que “(...) quando falamos em indisciplina, não falamos de um fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação (...)” (p. 251) e isso proporciona-nos uma certa dificuldade em conseguirmos definir, com razoável consenso, o que é (ou não) um comportamento dito «indisciplinado» e, por inerência, o que é a indisciplina. Até porque, “(...) embora os professores apontem o comportamento dos alunos como um dos maiores problemas na sala de aula (...)” (Pinto, 2014, p. 5), determinados comportamentos parecem, pois, assumir conotações distintas consoante os intervenientes e o(s) contexto(s) em que ocorre(m). Por exemplo, nalgumas escolas, e para alguns professores, um aluno que entra numa sala de aula com o boné na cabeça ou a mastigar uma pastilha elástica é já considerado «indisciplinado», enquanto noutras instituições escolares, e para outros professores, estes atos são simplesmente encarados como um excesso de vitalidade, uma revelação, aliás, própria da idade ou do (seu) meio de naturalidade e/ou proveniência (Ramos, 2008; Renca, 2008; Zidane, 2010).

Esta falta de coerência e, em certa parte, de uniformização acaba(ra)m por, grosso modo, dificultar a perceção dos alunos sobre que atitudes e/ou comportamentos

são, afinal, catalogados como «indisciplinados». A este propósito, Carita & Fernandes (2002) esclarecem-nos que quando nos reportamos não às aceções, significados ou interpretações que formulamos dos comportamentos e das atitudes protagonizadas pelos nossos alunos, mas, pelo contrário, nos focamos nos seus comportamentos e nas suas atitudes, torna-se extremamente complicado e difícil “(...) proceder a uma caracterização generalizável do que é a indisciplina, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação (...)” (p. 17). Complementando esta premissa, Estrela (2007), Garcia (2009), Lima (2017) e Rey (2004) alertam-nos que estes diferentes entendimentos resultam de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações.

Assim sendo, julgamos que se deve ter algum cuidado na rotulagem dos comportamentos ditos «indisciplinados», porque podemos incorrer no risco de contribuir na criação e/ou conservação de estigmas sociais (Hargreaves, 1975). Neste âmbito, pensamos, justificar-se, portanto, em primeiro lugar, a clarificação do conceito de disciplina e, por inerência, o de indisciplina, por se tratarem dos conceitos alicerçais desta obra.

1.1. (In)Disciplina(s)

Sob diversas perspetivas, ambas as noções aparecem associadas “(...) a problemáticas que assentam em paradigmas de investigação nem sempre universais, tornando-se difícil definir fronteiras (...)” (Pinto, 2014, p. 5) entre elas e, principalmente, entre a indisciplina e conceitos como a agressividade, a violência, a delinquência ou o *Bullying*.

Desta forma, se procurarmos o significado do conceito de indisciplina veremos que este tende a ser “(...) definido pela (...) [negação,] (...) privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (...)” (Estrela, 2002, p. 17). Ou seja, e em sentido mais lato, a indisciplina surge como negação da própria disciplina (Assis *et*

al., 2010; Carvalho, 2014; Couto 2013; Esteves, 2015; Estrela & Amado, 2000; Hargreaves, 1978; Lima, 2017; Ramos, 2008; Sousa & Palmeirão, 2015).

De origem latina (no étimo *discere*, *que* significa «aprender»), à disciplina se encontram frequentemente associadas as ideias de instrução, ensino, educação, aplicar e fundamentar princípios morais; o seu antónimo – indisciplina – expressa desobediência, confusão ou negação da ordem (Dicionário de Língua Portuguesa de Houaiss e Villar, 2003, p. 1363). O Dicionário Aurélio, define disciplina como sendo o “(...) regime de ordem imposta ou livremente consentida, que convém ao funcionamento regular de uma organização, a observância de preceitos ou normas, submissão a um regulamento (...)” (Aurélio, 2006, p. 322) e, por seu turno, indisciplina como sendo precisamente o “(...) procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião (...)” (idem, ibidem, p. 497). Ademais, o Dicionário (Online) da Porto Editora (2012) ainda acrescenta que por disciplina se pode compreender “(...) 4. Conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar; 5. Autoridade; 6. Castigo; Mortificação”. Da mesma fonte, ao conceito de indisciplina ainda se associam “1. Falta de disciplina; (...) [e] 5. Incapacidade de agir de forma metódica”.

Em verdade, não deixa de ser curioso revelar que, atualmente, o conceito de disciplina é marcado por uma certa polissemia e ambiguidade (Amado, 2000; Estrela, 2002; Ferreira, 1986; Soares, 2000), já que, frequentemente, lhe são atribuídos diversos significados como “(...) controlo, castigo, regulação ou organização e formação no sentido de alcançar a autodisciplina (...)” (Alonso, citado por Silva, 2001, p. 9). Estrela (2002) reforça esta evidência ao nos referir que “(...) quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrentes, como as sanções ligadas aos desvios e o consequente sofrimento que elas originam (...)” (p. 17). Por isso é que, para muitos, e embora este seja “(...) um conceito abrangente que se traduz não só na adesão ou, porventura, na simples obediência a (...) regras, mas também nos processos que tornam possível essa adesão e nos resultados que com ela se obtêm (...)” (Freire, 2001, p. 9), o conceito de disciplina tenha adquirido, ao longo dos tempos, um

sentido, um tanto ou quanto, depreciativo (Estrela, 1986; Jesus, 2008; Ramos, 2008; Renca, 2008).

Compreendida atualmente como sendo um conjunto de regras e procedimentos que disciplinam e regulam a vida (e as relações) dos indivíduos no âmbito de um estabelecimento, organização, ou até, de uma determinada instituição das sociedades atuais, este conceito ganha um novo alento quando inserido no âmbito escolar. Apelidado por inúmeros autores, entre os quais se destacam Amado & Freire (2002), Carita & Fernandes (1997), Estrela (1992) e Soares (2000), de «disciplina escolar», traduz um conjunto de normas e de mecanismos que o empregues para colocar as regras (pré-)estabelecidas em funcionamento no interior das escolas e, muito particularmente, nas salas de aula, mantendo, assim, a salvaguarda da própria relação pedagógica (Carita & Fernandes, 2002; Estrela & Amado, 2002; Hargreaves, 1975; Lopes, 2012; Palma, 2011). Ademais, para inúmeros investigadores, este conjunto singular de regras e procedimentos/comportamentos disciplinares adotado por cada escola depende(rá) sempre dos contextos histórico, político e cultural das sociedades em que efetivamente essa escolarização se sucede(rá) ou ocorre(rá) (Formosinho *et al.*, 1999; Machado & Alves, 2013; Veiga, 2007).

Por isso, e de uma forma muito breve, até porque teremos a oportunidade de debater esta evolução histórica, política e cultural do tema em quesito no segundo capítulo desta obra, os sistemas de disciplina adotados e utilizados pelas escolas, para além de serem bastante heterogêneos e díspares, evoluem, sofrendo profundas mutações ao acompanhar as metamorfoses ocorridas no mundo sociopolítico, económico, cultural e no pensamento pedagógico das sociedades em que se inserem (Amado, 2000; Estrela, 2007; Sergiovanni, 2004; Veiga, 2007). Assim, cada estabelecimento de ensino, para além de apresentar um sistema disciplinar singular, com as suas regras, formas de controlo, sanções e os seus níveis de tolerância aos desvios, salvaguarda a disciplina escolar como o principal fator que permite que o trabalho pedagógico se concretize, afigurando-se, este, como um fim educativo, na medida em que satisfaz a função de preparar os estudantes para viver num mundo social pautado por regras.

Há semelhança do conceito de disciplina, explanado anteriormente, Palma (2011) dá-nos conta de que

“(...) também o conceito de indisciplina é uma conceção imprecisa e vaga, uma vez que envolve aspetos de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais vários fenómenos podem ser perspectivados (a evolução histórica (...), os agentes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos) e não pacífica, porque decorre de tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.” (p. 13).

Neste contexto, e cientes de que não podemos negar, marginalizar ou, até mesmo, refutar o “(...) carácter polissémico (...)” (Estrela (1992, p. 15) que tanto caracteriza estes dois termos, ajuda-nos a elucidar que “(...) para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social (...)” (p. 5). Até porque, e como Lourenço (2003) bem nos recorda,

“(...) na escola, como em qualquer estrutura social, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus elementos se nortearem por regras e normas de conduta e de ação que proporcionem a integração de cada pessoa no grupo-turma e na organização escolar em geral (...)” (p. 1).

Fruto da complexidade que sentimos ao tentar definir, com algum rigor e precisão, o conceito de disciplina, também Amado (2001) nos dá conta do elevado grau de dificuldade e complexidade em se conseguir definir o conceito de indisciplina, alertando-nos para o caso de que se este não for prévia e operatorialmente bem definido, esclarecido e, diríamos nós, compreendido “(...), tanto pode referir-se a uma realidade merecedora de elogios, como expressar um daqueles piores males da sociedade contemporânea, dignos de condenação e combate.” (p. 167).

Assim sendo, e segundo o Conselho Nacional de Educação (Parecer Nº.: 3/2002, p. 5480), por indisciplina escolar deve entender-se, “(...) todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo.”. Por outras palavras, Amado (2001) citado por Renca (2008), esclarece-nos que a indisciplina traduz-se no

“(...) incumprimento de regras de trabalho ou «exigências instrumentais» que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem. A esse incumprimento deve acrescentar-se, ainda, o desrespeito das exigências morais, isto é, das regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social” (p. 28).

Palma (2011), simpatizando com a definição de inúmeros outros autores, dos quais destacamos, Böck (1986), Garcia (2001), Lima (2017) e Neves & Silva (2006), acrescenta, ainda à definição de Amado (2001), citado por Renca (2008), que o incumprimento das “(...) regras estabelecidas, (...), impostas ou negociadas (...) impede ou prejudica (...) as interações entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (...)” (p. 14), bem como se apresenta como um grave e sério obstáculo que “(...) impede ou dificulta [também] o decorrer do processo de ensino-aprendizagem (...)” (Silva, 2001, p. 9). Esta obstrução à relação pedagógica é abordada por Aquino (2016) que não deixa de frisar a indisciplina como a reação encetada pelos estudantes que, subordinados arbitrariamente ao sistema de ensino, se rebelam contra as normas geradas, promulgadas e, em certos casos, impostas pela comunidade educativa. Tal ato de rebeldia e afrontamento, intitulado por Amado (2001) como «fuga à regra», consubstancia-se pelo facto destes alunos não se encontrarem preparados para uma vivência coletiva baseada em normas funcionais e proibições que se fundem em “modelos de escolas idealizadas” por professores, diretores e demais funcionários. Neste caso, e de acordo com Camacho (2001) e Chagas (2001), a indisciplina, surge, então, como um «sintoma positivo», uma virtude ou, ainda, um “(...) instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos (...)” (Camacho, 2001, p. 130).

Face ao exposto, é perfeitamente natural inferir-se que

“A indisciplina se define como elemento ambíguo: por um lado pode se configurar em relações de ódio e raiva na medida em que sua ação funciona como «forma de interromper o controle homogeneizador da

escola»; por outro, os atos indisciplinares, ao provocar essa dualidade, garantem a expressão das formas heterogêneas, que asseguram a coesão dos alunos, pois passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida colectiva (...)” (Guimarães, 1996, p. 79).

A indisciplina escolar passa, assim, a ser perspectivada, também, como um fenómeno relacional e interativo (Amado, 2000), que abraça “(...) todos [aqueles] (...) comportamentos e atitudes [apresentados pelos alunos e depreendidos] (...) como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar (...)” (Jesus, 1999, p. 31). Assim sendo,

“(...) fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, proferir palavrões, agredir verbal ou fisicamente os colegas, discutir com o professor, recusar sair da sala de aula quando se lhe ordena que o faça, entre outros.” (Palma, 2011, p. 14),

como evitar (a realização d) o trabalho, não ser pontual e quebrar (propositadamente as) regras estabelecidas podem figurar situações de indisciplina em sala de aula se assim forem julgadas pelo(s) professore(s) e/ou pela turma. Ou seja, o fenómeno de indisciplina é considerado também como a “(...) negação de qualquer coisa, seja uma norma ou padrão socialmente aceite ou uma regra arbitrariamente imposta.” (Magalhães, 1992, p. 12).

Certo é que poderíamos aqui apresentar outras definições e delas seguramente extrairíamos as mesmas semelhanças: a indisciplina, sob as suas mais variadas faces, remete-nos para a violação de normas (formais ou informais) estabelecidas, o que, em contexto escolar, sobretudo em sala de aula, dificulta e fragiliza a relação pedagógica, apresentando-se, ainda, como “(...) um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, já que integra comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem.” (Amado, 1991, citado por Silva & Neves, 2004, p. 1).

Embora o quadro concetual citado seja deveras limitado, o mesmo fornece, contudo, uma perspectiva quanto à diversidade e

“(...) pluralidade de sentidos [e entendimentos conceituais atualmente] atrelados ao conceito de indisciplina. Essa noção tem sido associada, por exemplo, aos sentidos de: inadaptação escolar e conjunto de

comportamentos que perturbam o processo da aula (ESTRELA, 1994, p. 75-76); uma forma de desordem na sala de aula que exterioriza a organização do trabalho de ensino (REY, 2004); um problema de autoridade moral nas escolas (ARUM, 2005); ausência ou negação de um comportamento desejável (FORTUNA, 2002); ruptura relacionada às esferas pedagógica e normativa da escola (GARCIA, 2006); perturbação que abrange as situações e os comportamentos que incomodam os processos de ensino-aprendizagem (PRAIRAT, 2004); conduta inadequada às normas estabelecidas, envolvendo atitudes de rebeldia ou recusa, que quebram regras e orientações da escola (FURLÁN, 1998)” (Garcia, 2009, p. 314).

1.2. Representações Indisciplinares

Ao conceito de indisciplina escolar aparecem frequentemente associadas as noções de «disrupção escolar» (Afonso, 2006; Lopes, 2012; Palma, 2011; Veiga, 2007) ou, se quisermos, na literatura internacional «*disruptive behavior*» (Desbiens *et al.*, 2011; Morin & Battalio, 2004; Pennac, 2010) ou, ainda, «*disruptive classroom behavior*» (Garcia, 2009; Pennac, 2010; Veiga, 2007), como alguns autores, cientistas e investigadores lhe gostam de apelidar. Ademais, e como um conceito extremamente complexo, dotado de grande amplitude, ambivalência e ambiguidade, ainda se lhe associam outros, como o conceito de «violência» (Abramovay & Rua, 2003) e o de «*Bullying*» (Oliveira, 2012; Olweus, 2004).

De facto, e como tivemos a oportunidade de constatar, muitos são os autores que confirmam que além da indisciplina, a violência e a prática de *Bullying* são também problemas complexos e multidimensionais que afetam e preocupam a comunidade escolar, já que acentua(ra)m em muitas das nossas escolas um generalizado sentimento de insegurança (Renca, 2008). Subentendidos pela comunidade científica como sinónimos de indisciplina, estes conceitos acaba(ra)m por se tornar, não só à escala local, regional ou nacional, como também à escala planetária, um desafio social, cultural, político, educativo científico, pragmático e, acrescentaríamos nós, pedagógico que, conforme Amado (2000), Estrela (2002), Gauthier *et al.*, (2006) e Palma (2011)

concordam, “(...) perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente têm que se confrontar (...)” (Carita & Fernandes, 2002, p. 15).

Assim sendo, Veiga (1995) emprega a expressão “disrupção escolar”⁵ e Renca (2008) “(...) comportamento escolar disruptivo (...)” (p. 29), em vez de indisciplina. Ambas as expressões sintonizam-se, na medida em que vão “(...) contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola (...)” (Veiga, 1995, p. 45). Veiga, em 2007, ainda nos alerta que os alunos que adotam tais comportamentos disruptivos acabam por impedir ou prejudicar o *normal* decorrer do processo de ensino-aprendizagem, dificultando, na maioria das vezes, as suas interações para com os colegas de turma e minando, quase por completo, a sua relação com o(s) seu(s) professor(es), enquanto pessoa(s) e, muito particularmente, enquanto principal(ais) autoridade(s) da e na sala de aula. A propósito de tal, e inspirado pelas ponderações deste autor, Renca (2008) concorda que este tipo de “(...) comportamento (...) interfere seriamente com o processo de ensino[-aprendizagem] e (...) altera gravemente o funcionamento normal da escola (...)” (p. 29). Considera, ainda que, para além “(...) do habitual mau comportamento na aula, no recreio, nos corredores, ..., [este tipo de comportamento indisciplinado] inclui ataques físicos e destruição intencional da propriedade (...)” (p. 29). Extrapolando estas premissas, Casamayor (1995) considera ainda que estes comportamentos indisciplinados e/ou disruptivos graves estão na base de uma profunda disfunção escolar, onde os estudantes que adotam estes tipos de comportamento procuram subordinar o(s) outro(s) a atender(em) às suas próprias vontades sem se preocupar com os interesses dos demais que compõem a sua comunidade, a sua turma ou, até mesmo, o seu grupo de amigos.

Coadunados com os autores supracitados, Mendes (2011) e Santos (2008) referem que a ocorrência, em plena sala de aula, de atos indisciplinados ou disrupções escolares consideradas graves podem evoluir para um estágio de comportamentos violentos por parte dos alunos, colocando em causa o equilíbrio emocional dos colegas

⁵ Segundo Magalhães (1992), “(...) comportamentos disruptivos, indisciplinados ou desviantes assumem o mesmo significado e estão intimamente associados ao conceito de indisciplina (...)” (p.18).

e do(s) professor(es) e dificultando, ainda mais, o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, não é de admirar que em diversos estudos, como aquele que fora encetado por Amado & Freire, em 2009, o conceito de violência surja interligado com o conceito de indisciplina escolar, sendo definido pela Organização Mundial de Saúde (2002) como a

“(...) utilização intencional de poder ou força física, na forma efectiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico e psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação (...)” (p. 4).

Em conformidade com a definição supradita, está aquela que é apresentada por Macedo & Alves (2007), para quem a violência é entendida com ênfase no uso repetido da força, a intencionalidade com que a ação é praticada e a possibilidade de surtir efeitos físicos ou psicológicos nos indivíduos por ela afetados; ou, ainda, aquela que é explanada por Fisher (1994), citado por Veiga (2007) que expressa de forma clara que o conceito de violência está intimamente ligado ao “(...) recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica (...)” (p. 15). Ademais, e como complemento do(s) conceito(s) apresentado(s), Vale & Costa (1998), citado por Seixas (2005), ressaltam, ainda, que este é também um conceito marcado por uma certa diversidade sociocultural, um fenómeno multifacetado, que, aliás, possui uma extensa variedade de manifestações, abarcando, entre outros, os comportamentos anti-sociais e os de oposição, a delinquência e o vandalismo.

Em contexto escolar, e segundo a comunidade científica, subsistiria uma forte tendência para se preterir o uso do conceito clássico de indisciplina escolar em prol de uma designação muito mais genérica e global como «atos de violência» (Amado, 2004; Jesus, 2008; Njaine & Minayo, 2003; Silva & Nogueira, 2008). Contudo, e mesmo reconhecendo a notável existência de semelhanças entre estes dois fenómenos, Carvalho (2014) relembra-nos que a atual tendência tem sido para diferenciá-los, uma vez que admite que é frequente na comunidade educativa e, diríamos mesmo, na sociedade em geral, assistirmos a uma certa colonização do discurso pedagógico atual pelo conceito de violência, advindo desse facto, riscos políticos, epistemológicos e educativos de uma definição muito ampla do conceito de violência (escolar). Assim, a melhor forma de os

distinguir reside no tipo de regras que esses comportamentos infringem ou transgridem, no impacto direto e imediato que geram no ambiente escolar e na gravidade intrínseca que comportam.

A despeito disso, alguns autores (Carvalho, 2014; Njaine & Minayo, 2003) têm destacado o perigo real de se criminalizar comportamentos escolares considerados vulgares e de pequena gravidade, que envolvem frequente e, na grande maioria das vezes, desnecessariamente o uso do corpo policial (escolar) na sua resolução. A adoção desta metodologia tem conduzido a uma certa desvalorização e, atrever-nos-íamos mesmo a dizer, destituição e minoração da importância pedagógica, cultural, social, e até, científica dos comportamentos próprios ou característicos da indisciplina, o que, embora causem pouca perturbação pública e sejam «aparentemente inofensivos», causam um forte impacto sentido no clima escolar e na aprendizagem dos estudantes.

Face ao exposto, a indisciplina escolar tem sido frequentemente associada aos comportamentos não tão graves que, de alguma forma, viola(ria)m regras estritamente escolares. Trata-se, portanto, de comportamentos que burla(ria)m as regras escolares estabelecidas, acabando por dificultar o normal funcionamento da aula, e, em certos casos ou momentos, podendo mesmo questionar a autoridade docente. Todavia, por apresentarem pouca gravidade intrínseca, estes comportamentos tende(ria)m a ser julgados em função da perturbação que geram no ambiente escolar do que pelas consequências imediatas que poderiam acarretar à integridade física ou psicológica dos sujeitos que deles são alvos ou ainda, que neles se encontram envolvidos. Por isso, estes autores ressaltam que, desde que não sejam frequentes, estes comportamentos tende(ria)m a ser ignorados (propositadamente) pelos professores. Até porque, atrever-nos-íamos afirmar que, em certas circunstâncias e contextos próprios, estes comportamentos de indisciplina são hábeis a contribuir para a vitalidade de uma turma, ao permitirem momentos de descontração e ao quebrarem a tensão e o cansaço sentidos pelos nossos estudantes, fruto da rotina escolar a que estão sujeitos (Dopp, Pontes-Ribeiro, 2014; Sotoriva, 2009; Picado, 2009). Todavia, à medida que se tornam demasiadamente frequentes, passam a assumir maior gravidade, perturbando a relação pedagógica e impedindo que a aula decorra num clima de tranquilidade e harmonia,

favorável ao processo de ensino-aprendizagem e ao próprio sucesso escolar (Amado, 2001; Estrela, 2007; Lima, 2017).

Já a violência associa-se maioritariamente a eventos cuja natureza é considerada mais grave e que, por isso mesmo, ferem de algum modo as regras sociais mais abrangentes, possuindo a competência de causar danos físicos, morais, psicológicos ou materiais às pessoas ou às instituições que deles são alvo (Fisher, 1994; Seixas, 2005).

Portanto, embora permaneça aberta a discussão em torno de uma definição precisa do conceito de «violência escolar», a maioria dos estudos realizados tende a mencionar a existência do poder destrutivo, da coerção, do uso da força física e das figuras do agressor e/ou da vítima como elementos consensuais deste conceito.

Um outro conceito que nos importa aqui distinguir é o de *Bullying*, cujas primeiras referências datam dos primários trabalhos de Olweus, em 1973.

De origem anglo-saxónica (na palavra *Bully*), e ainda sem termo equivalente em português, significa, nas palavras de Veiga (2007) “(...) agressão em contexto escolar (...)” (p. 15) e reveste-se de um conjunto de ações deliberadas de intimidação ou agressão (Seals & Young, 2003), onde se enquadra o “(...) processo de intimidação sistemática por parte de uma criança em relação a outra que não tem possibilidade de se defender (...)” (Serrate, 2009, p. 17). Sobre tal facto, Olweus (2004) menciona que a ocorrência ou a prática de *Bullying* envolve necessariamente um desequilíbrio de poder físico e/ou psicológico que ocorre “(...) de alguém mais forte contra alguém mais fraco (...)” (Oliveira, 2012, p. 24), de forma determinada, intencional e reiterada. Este tipo de violência recorre a atos físicos, psicológicos e cibernéticos de humilhação, ameaças, exclusão, ofensas, opressões e rumores, encontrando-se presente em todas as idades, faixas etárias e contextos socioculturais.

A propósito, Amado (2000), Chesnais (1981) e Silva & Matos (2014), entre diversos outros autores, demonstram que o *Bullying*, a violência e a indisciplina escolares são conceitos e fenómenos cultural, escolar e socialmente (re)construídos, perspectivados mediante uma ótica socioconstrutivista (Wolfgang & Glickman, 1995) e encarados por Curto (1998) como sendo, no essencial, a expressão de personalidades individuais, coletivas, patológicas ou portadoras de quadros culturais e de valores

delinquentes. Contudo, os trabalhos de alguns estudiosos desta temática, entre eles Alarcão (2001), relembram-nos que, embora nos confrontemos frequentemente com o argumento de que o sentimento de insegurança se verifica, especialmente, em contextos sociais desfavorecidos, não podemos concluir que os alunos destas escolas sejam mais violentos só por estarem inseridos em tais contextos. O que pode(re)mos expor é que estas escolas sentem mais profundamente o confronto entre os seus valores e quadros sociais, culturais e organizacionais e as trajetórias sociais e escolares, bem como as heranças culturais dos alunos que acolhem. E é isso, que a nosso ver, prejudica as relações que nela se estabelecem, colocando em risco e, por vezes, impossibilitando mesmo o sucesso dos estudantes.

Podemos, assim, concluir deste primeiro capítulo que o conceito de indisciplina escolar é suscetível de múltiplos significados e interpretações, sendo geralmente acolhida a ideia de que as situações indisciplinares “(...) traduzem um questionamento, explícito ou implícito, do professor (da sua pessoa e/ou do seu desempenho profissional), ou simplesmente põem em causa a qualidade da relação com ele (...)” (Carita & Fernandes, 2002, p. 16). São ainda encaradas como uma forma de inconformismo, onde educadores, professores, outros agentes da comunidade educativa e alunos, obrigados a conviver diariamente, descarregam mutuamente as suas agressividades encaradas como sinónimos de insatisfação geradas pelos preconceitos socioculturais, pelas dificuldades da estrutura social, económica, familiar e ainda, por qualquer outro tipo de pressões provindas do meio no qual convivem.

Por estes motivos, a comunidade científica crê que, por um lado, “(...) a indisciplina escolar não pode ser vista como existindo em si mesma... mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal (...)” (Carita & Fernandes, 2002, p. 17) e, por outro lado, simpatiza com a argumentação de Amado (2000). Este autor ressalva que estes problemas estão estreitamente relacionados com conflitos de poder e com uma dimensão simbólica constituída por crenças e expectativas recíprocas não só entre professor(es) e aluno(s), como também de todos aqueles que nestes fenómenos estejam envolvidos. Por isso, propõe que se classifique este fenómeno em níveis, “(...) como se

falássemos de indisciplinas (no plural, portanto) diferentes pela sua natureza intrínseca e não de uma só (...)” (p. 6), facto que teremos, aliás, a oportunidade de ressaltar e de discutir no terceiro capítulo desta obra.

Em suma, todos estes pensamentos e observações em torno do(s) conceito(s) de disciplina(s) e indisciplina(s) conduzem-nos a uma reflexão importante sobre a nossa própria prática pedagógica quotidiana. Embora atualmente persista no seio da comunidade educativa uma certa tendência de encarar a(s) indisciplina(s) como um problema grave que exige a implementação, ou mesmo o refinamento, de mecanismos de controlo da conduta na escola, a serem exercidos por nós, professores, quando convidados a refletirmos sobre tal problemática, por certo encontramos outras formas de leitura pedagógica, que atribuem pressupostos distintos ao nosso trabalho educacional. E será, desta forma, nos capítulos subsequentes a este, que poderemos (re)conhecê-los e comprová-lo.

Capítulo II – Reflexos de um Passado

Os tempos mudaram, e, com eles, as exigências educacionais também. Hoje, não podemos (querer) ensinar do mesmo modo que aprendemos (Sampaio, 1997), fazendo uso, única ou maioritariamente, das velhas práticas e metodologias, um tanto ou quanto tradicionalistas e conservadoras. Essas, feliz ou infelizmente, já não são suficientes para suprir as necessidades vividas e sentidas pela escola, a quem se atribui a responsabilidade de superar, ou pelo menos minorar, as grandes desigualdades sociais que nos afetam (Estrela, 2002).

Perspetivada como peça fulcral de qualquer sistema social, a escola parece, pois, possuir uma incapacidade inata de ficar imune às tensões e problemas que assolam as sociedades contemporâneas, vivendo, por isso, o que Formosinho (1992) designou de «Crise Social Importada». Neste paradigma, a escola vê-se como que obrigada a (ter que) saber lidar, e em parte, resolver, os “(...) conflitos [existentes] entre gerações, [as] crise[s] da família [e, ainda, muitos dos inúmeros problemas sociais] (...) que traduzem o estado crítico [atual] da [nossa] civilização (...)” (Dottrens, 1973, p. 30). No fundo, acaba por assumir, ainda que involuntariamente, responsabilidades e funções que, até então, não lhe estavam confiadas, e para cujo exercício, nem sempre se tem mostrado preparada.

Com efeito, muito embora tenhamos conquistado, com grande esforço e mérito, o direito à liberdade de e para aprender, marco fulcral da evolução e modernização das sociedades, e consagrado por Formosinho & Machado (2011) como “(...) a faceta mais visível da democratização da educação (...)” (p. 16), esta universalização do ensino “(...) nem sempre se veio a exprimir num concomitante sucesso (...)” (Lourenço, 2015, p. 4). Em grande verdade, advindo da recuperação da Democracia Portuguesa, em abril de 1974, o processo de universalização da escola, perspectivada para subtrair e encurtar as disparidades entre pessoas, acabou por gerar e, em alguns casos, reforçar “(...) algumas práticas que mantêm, mascaram ou acentuam as diferenças.” (Lourenço, 2015, p. 4). É o caso concreto do progressivo aumento da escolaridade obrigatória, inferido por Formosinho (1992) como sendo o principal “(...) instrumento de transformação da crise social em crise escolar (...)” (p. 23) e que, atualmente, tem conduzido muitos

jovens a não vislumbrarem quaisquer vantagens em frequentar a escola com aproveitamento, pois continuam a ser alvo de exclusão social e profissional e não lhes é, também, garantida a possibilidade de ascensão na hierarquia social. Alunos, pais e encarregados de educação acabam, assim, por desvalorizar a imagem da escola, considerando que esta perdeu já o seu potencial de inclusão social, facto que contribui para a desmotivação da comunidade estudantil, para a adoção de comportamentos indisciplinares e agressivos e, ainda, para uma certa atitude de rejeição latente perante a escola (Parecer Nº.: 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Não obstante, os problemas sócio-escolares que “(...) há [mais de] 30 anos poderia[m] constituir preocupação de um certo (e reduzido) número de portugueses, (...) [são] hoje, de uma mais ou menos direta, preocupação de todos (...)” (Lopes, 1998, p. 57). Funcionam, como que reflexos constantes de um passado conturbado em que à escola se impuseram diversas transmutações que, a nosso ver, se poderiam elencar “(...) numa fórmula breve, segundo a qual a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente num contexto de incertezas (...)” (Canário *et al.*, 2001, p. 14). A este propósito, Canário *et al.* (2001), cuja opinião é compartilhada por Lourenço (2015), elucida-nos que a «escola das certezas», corresponderia à escola tutelada pelo Estado Novo e encontra o seu tempo de vigência na primeira metade do século XX, em Portugal. Com um vínculo fortemente elitista (a escola era só para “alguns”), sem possibilidade de autonomia e regida por um elevado centralismo político-ideológico, esta era uma escola que não aparecia comprometida com a produção de injustiças sociais, promovendo, até, (alguns) percursos de mobilidade social ascendente (Carvalho, 1986). Era, assim, uma escola que, como inferem Formosinho & Machado (2000b) e Carvalho (1986), em virtude da sua forte e estável organização político-pedagógica e administrativa, possibilitara a junção de todas as valências imprescindíveis para uma educação nacional, reduzindo o risco de ocorrência de episódios indisciplinares, de violência ou de contestação à autoridade.

Contudo, e fruto das grandes alterações político-económicas e socioculturais que se fizeram sentir em Portugal nos primeiros vinte e cinco anos da segunda metade do século XX, principalmente a mudança de regime político a crescente procura e adesão à

escola, a rápida expansão da rede e sistemas escolares e a democratização do acesso à educação, permitiram que a imagem da escola se associasse a uma perspectiva «otimista» que viria a assinalar por certo a transposição “(...) de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola das certezas para uma escola de promessas (...): [u]ma promessa de desenvolvimento, (...) de mobilidade social e (...) de igualdade (...)” (Canário *et al.*, 2001, p. 15).

Porém, a sentida crise e recessão económicas mundiais que marcaram os primeiros anos da década de 70 acabaram por criar um certo sentimento de desencanto e, diríamos nós, de desilusão por esta «escola das promessas». Assiste-se, pois, nos finais de 1970, à passagem de uma procura «otimista» de educação, para uma procura «desencantada» que marcara decisivamente, de acordo com Canário *et al.* (2001), a entrada da escola, no início dos anos 80, “(...) numa era de incertezas (...)” (p. 15), onde “(...) a crescente raridade dos empregos se conjuga com a desvalorização rápida dos diplomas tornando-os simultaneamente imprescindíveis e cada vez menos rentáveis (...)” (Canário *et al.*, 1986, pp. 17-18). Verifica-se assim, segundo Lourenço (2015), a “(...) inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente (...)” (p. 8).

Portanto, os contextos vividos e sofridos pela sociedade portuguesa ao longo das décadas de 70 e, muito particularmente, 80 do século passado, acabaram por mudar não só a relação dos alunos com a escola, como acabaram por gerar um certo sentimento de «desencanto» e cumulativamente um ambiente de «incerteza» face às expetativas que detinham sobre o mercado de trabalho, uma vez que os empregos consonantes com os diplomas alcançados eram, na realidade, escassos. É assim que nos últimos anos de 1980, depois de Portugal se ter juntado à então Comunidade Económica Europeia (atual União Europeia), se começam a colocar em causa os sistemas educativos de então: desacreditados, quanto aos trabalhadores que instruíam, e desadequados, quanto aos valores e à cultura que reproduziam (Lourenço, 2015), a escola acaba por ter que (sobre)viver sobressaltada a passagem de “(...) um paradigma da qualificação para um paradigma da competência (...)” (Canário, 2005, p. 83). Nesta fase complicada e

complexa de transição, quer na escola, quer na sociedade, gera-se um ambiente de agudizada incerteza quanto “(...) à utilidade dos estudos e, com ela, parte da população escolar apresenta uma renitência em aprender, o que resulta em desinteresse, absentismo, indisciplina, violência, abandono escolar e níveis baixos de literacia.” (Lourenço, 2015, p. 8). Conjuntamente à dura realidade de já não ter capacidade de garantir emprego, nem ascensão social, a escola confronta-se ainda com o dilema da disparidade de públicos que o feliz alargamento do acesso à educação, na década de 70, acarretou. Nas palavras de Canário (2005),

“A escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir [...]. Essa perda de coerência [também] é interna, na medida em que o [seu] funcionamento (...) [já] não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a ser confrontada.” (p.85).

Hoje, e fruto dos reflexos do nosso passado, é indissociável do ensino o aumento das taxas de insucesso e abandono escolares provindos, em grande parte, pela forte heterogeneidade do público que frequenta a escola. Embora o contexto sócio-escolar atual seja marcado pela premissa da igualdade de oportunidades, estamos em crer, contudo, “(...) que a seleção deixou de ser essencialmente social para passar a ser predominantemente escolar (...)” (Lourenço, 2015, p. 9). Como Canário (2005, p. 85), citado por Lourenço (2015), o refere “De uma seleção dos «melhores», que caracterizou a escola (elitista) das «certezas», passou-se para um processo seletivo orientado para a «exclusão» dos piores, por exclusão relativa (...) ” (p. 9).

Ainda que muitos tenham sido já os esforços efetivados, no sentido de promover a inclusão escolar, de garantir a igualdade de direitos e de oportunidades, a escola parece, contudo, manter inalterável a sua «cultura» (Machado, 2010), pois a «gramática escolar» (Cabral, 2014) por ela apresentada continua a deter características que, no nosso entender, são muito pouco flexíveis: além de comumente criticada pela uniformidade de normas, espaços e tempos, de alunos, professores e de saberes, é também fortemente reprovada pelos processos de inculcação que objetivam como principal finalidade “(...) ensinar a muitos como se fossem um só (...)” (Moura, 2009, p. 11). Ou seja,

“Como sublinha Roldão (2000, p. 125) a escola “(...) continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos

e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogêneo e socialmente pré-selecionado (...). Desta forma, constata-se a existência de uma uniformidade curricular apelidada por Formosinho (1985; 1987) de “(...) currículo pronto-avestir de tamanho único (...)”, em que se verifica um mesmo currículo “(...) para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que transmitem e dos que recebem e das condições da sua implementação (...)” (1988, p. 113). Retrata-se, assim, um ensino baseado na unicidade que ignora as características, interesses e aptidões dos alunos e faz “(...) imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade (...)” (Formosinho & Machado, 2011, p. 20).” (Lourenço, 2015, p. 9).

Coloca-se, assim, em causa a uniformização escolar que, arcaica, já não é compatível com o público estudantil atual. Aliada a esta realidade, ainda, se discute a desvalorização (propositada?) de que se tem inferido o conceito de inclusão (escolar): talvez por receio, ou por não estar preparada para sofrer mais mudanças, a escola acaba por desconsiderar as diferenças individuais como um dos principais “pontos de partida” para a elaboração de propostas e recomendações pedagógicas que reflitam e traduzam as necessidades sócio-escolares atuais dos alunos que, todos os anos, acolhe. E é precisamente pela falta destas medidas que, cada vez mais, sofre não só com o aumento do insucesso escolar, como também pela ocorrência frequente de situações indisciplinadas, que acabam por traduzir sentimentos de revolta, incompreensão e de exclusão que assolam o seu público estudantil (Carvalho, 2014; Renca, 2008).

Assim sendo, hoje, talvez mais do que nunca, estamos seriamente compenetrados em concluir que a escola contemporânea tem que ser uma escola inclusiva. Uma escola onde todos os alunos, marcados por diferenças socioculturais e económicas, religiosas e políticas, étnicas e com diferentes ritmos de aprendizagem, devam e possam “(...) encontrar a resposta à sua individualidade e à sua diferença num espaço educativo aberto, diferenciado e personalizado.” (Lourenço, 2015, p. 15). Mas, para que tal se possa concretizar, a escola necessita de compreender *à priori* que

“(...) diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de

partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999, p. 53).

Cremos, assim, que a premissa da inclusão (escolar), por nós defendida, deve, por isso, incluir em cada aula, dinâmicas didático-pedagógicas capazes de superar as práticas e condutas de exclusão. Para o efeito, deve, grosso modo, perspetivar a criação de experiências e práticas educativas que, indo ao encontro das necessidades sentidas por cada aluno, o possam conduzir ao sucesso do seu processo de ensino – aprendizagem, fazendo-o valorizar-se, valorizá-lo e valorizar a escola. Contudo, e embora nos custe reconhecer e admitir, este paradigma é um tanto ou quanto utópico, pois a prática da inclusão torna-se (bastante) falaciosa quando

“(...) esbarra, desde o início, com as tendências excludentes da sociedade, incentivando a ressemantização da democratização escolar com vista a acolher na escola todas as diferenças e fazer dela «uma ilha de inclusão num mar de exclusão».

Esbarra também com a função seletiva (e, por isso, excludente) da escola que tende a confundir com «falta de motivação» ou «indisciplina» ou «falta de inteligência» a incompatibilidade entre os valores, ritmos e interesses dos alunos com os que tradicionalmente ela veicula (...)” (Machado, 2010, p.41).

Cientes, doravante, que as políticas educativas, quer as atuais como as do passado, refletem, promovem e traduzem um conjunto importante e significativo de transformações não só sociais, como culturais e políticas consagradas e emolduradas pelo contexto temporal em que foram geradas, estamos convencidos que as que vigoram atualmente devem procurar recentrar o seu esforço de enquadramento, por forma a promover um melhor ambiente escolar e fomentar o exercício de valores como a compreensão, a tolerância, o respeito pela heterogeneidade e individualidade, bem como o sentido de responsabilidade e de liberdade (Barbosa, 2004; Caldeira, 2013; Fernandes & Paludeto, 2010). Se assim for, conseguiremos, por certo, enfrentar e reduzir as elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar atuais, emergentes, como já mencionado, da heterogeneidade da *escola de massas*, uma escola protagonizada

essencialmente por alunos que apresentam, concomitantemente, sérias dificuldades de aprendizagem e são (mais) desfavorecidos ao nível social, económico, familiar e psicológico.

Neste âmbito surgem, também, os programas ou políticas de educação compensatória que assentam na promoção da igualdade de oportunidades, de aprendizagem e de recursos e são perspetivados como uma solução (possível e plausível) contra a exclusão social e escolar, funcionando, ainda, como uma das mais importantes ferramentas de combate e minoração de fenómenos indisciplinados. Embora tenhamos a oportunidade de os mencionar e refletir sobre eles no quarto e último capítulo da primeira parte desta obra, não podemos, contudo, deixar de frisar que

“Num contexto[, como o atual,] de crise económica e de aumento acelerado das desigualdades e das desiguais oportunidades sociais, a educação escolar constitui um importante elemento das políticas públicas e da ação das famílias, tendo em vista uma adequada integração social e a manutenção de vínculos sociais de combate à exclusão e ao insucesso escolar.” (Lourenço, 2015, p. 21).

É neste enquadramento que surgem os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (T.E.I.P.)⁶ (Barbieri, 2003; Ferreira & Teixeira, 2010; Formosinho & Machado, 1998c): ao assentarem em políticas de igualdade na educação, através de medidas que visam combater os fatores de desigualdade, por forma a garantir não só a paridade no acesso à escola, como também de sucesso nela (Aquino, 2016; Cherkaoui, 1978), este programa objetiva, principalmente, o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e, ainda, no respeito pela diferença e autonomia de cada um, garantindo, assim, a universalização da educação e a promoção do sucesso educativo, princípios, aliás, consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), aprovada em 1986. Como Barbieri (2003) deixa transparecer, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.)

“(…) constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico,

⁶ Aprovados, em Portugal, no XIII Governo Constitucional, através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho.

administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e (...) escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades (...)” (p. 43).

Pretende-se, portanto, estimular e, em certa medida, animar o diálogo entre a(s) escola(s) e a(s) família(s), fortalecer e cimentar os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promover também a inclusão dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes.

Em suma, ressaltamos deste segundo capítulo que, a ênfase atual concedida à qualificação do ensino, acentuando, sobremaneira, a visão “utilitária” do aprender a conhecer e do aprender a fazer, teve como principal desfecho a desvalorização da educação, mormente nos domínios, também eles fulcrais, do aprender a conviver e do aprender a ser. Assim, no processo de educação, é a formação universal do indivíduo que está em causa, assente no presumível equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a assimilação e interiorização de valores e de condutas e, o mais importante, o pleno desenvolvimento harmonioso da personalidade como ser humano. Por isso, não admira que seja hoje preocupação primordial de todas as instituições escolares, inculcar nos nossos estudantes

“(...) a responsabilidade perante nós e perante os outros, a consciência de deveres e de direitos, o impulso para a solidariedade e para a participação, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto ou o que está errado, a vontade de aperfeiçoar e de servir, o espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e a acção que se pensa.” (Sampaio, s/d, *in* Educar para a Cidadania).

Em pleno século XXI, “(...) a escola não esgota a educação mas é o seu centro, reflete todas as crises e contradições do nosso tempo e das nossas sociedades (...)” (Sampaio, 1999, p. 5) e é por isso, talvez, que curiosamente “(...) nunca tantos deixaram de acreditar [nela: n]unca tantos a desejaram e procuraram[, n]unca tantos a criticaram e nunca, como hoje, foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança (...)” (Barroso, 2001, p. 204).

Capítulo III – Cicatrizes de uma Identidade

A sinopse teórica realizada até ao momento acautela-nos que a indisciplina é uma realidade “(...) complexa e ‘criativa’ (...)” (Garcia, 1999, p. 103), sendo hoje encarada como um «sintoma de doença» da nossa escola (Estrela & Ferreira, 2001). Uma escola que, em virtude dos *Reflexos de um Passado*, se encontra munida de mais dificuldades que estímulos ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que acolhe. E isto tem-nos intrigado:

“Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de actividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá, por imposição, tornar-se activo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? (...) Qual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando “tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si”, dá lugar a apreciações, a sarcasmos, a comentários anotados na caderneta?” (Perrenoud, 1995, p. 18).

Em virtude do exposto, não nos admiramos, pois, que os comportamentos de indisciplina presentes na escola possam ser persistentes, ocasionais, de iniciativa de um aluno, de um pequeno grupo de alunos, ou também de toda uma turma (Amado, 2000), o que acaba por dificultar, em grande parte, a articulação de diálogos que, de algum modo, possibilitam a (re)construção da disciplina no interior das salas de aula. Aqui, esta dificuldade é ainda mais evidente, pois no processo de composição das turmas, estas acabam por aglutinar alunos com perspectivas bastante díspares: ou seja, coexistem na mesma sala de aula alunos com e sem histórico de reprovações ou retenções, com e sem interesse pelas aulas, pelas actividades, pelos conteúdos didático-pedagógicos abordados e, muito particularmente, com e sem interesse, sentido de pertença e identidade para com a escola que frequentam e a turma em que estão inseridos.

Não obstante, Estrela (1998), cuja opinião é partilhada por Afonso (1991), refere ainda que os fenómenos de indisciplina em contexto escolar são também mais recrudescentes quando, por sinal, continuamos a observar a existência

“(…) [de] turmas numerosas; [de] escolas superlotadas, que nas grandes cidades funcionam como fábricas em elaboração continua; [de] edifícios degradados e [com] falta de equipamentos didáticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; taxas enormes de insucesso escolar; seletividade e competitividade do ensino (...); falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional (...)” (p. 13).

Assim, e na tentativa de propor medidas e estratégias que permitam, dentro das nossas possibilidades, minorar os problemas que se manifestam dentro do recinto da escola, torna-se imperativo (re)conhecermos as inúmeras variáveis e fatores inerentes à personalidade da indisciplina escolar (Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 1997; Estrela & Amado, 2002). Isto porque, é através delas que, para além da indisciplina poder assumir “(...) manifestações variadíssimas que [podem ir desde a] “perturbação do trabalho” às agressões a colegas e professores (...)” (Amado, 1998, p. 35), o que realmente tem preocupado e angustiado a comunidade educativa e científica é o facto de “(...) não se sabe[r exatamente] onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele fator, devido às múltiplas implicações e à causalidade circular (...)” (Amado, 2001, p. 317), que estas mesmas variáveis parecem assumir numa determinada ocorrência indisciplinar.

Nesta medida, Amado tem proposto, ao longo das últimas duas décadas, que se classifique este fenómeno em níveis (*Tabela 1*), “(...) como se falássemos de indisciplinas (no plural, portanto) diferentes pela sua natureza intrínseca e não de uma só (...)” (Amado, 2000, p. 6). Acrescenta, ainda, que o desenvolvimento destes níveis ocorre(ria) sempre que os atos perpetrados pelos alunos, pela sua natureza ou pela sua reincidência depois da advertência do docente, transporta(ria)m a uma progressiva

diminuição da assimetria de poder na relação pedagógica. Ou seja, à medida que se progride nos níveis em questão, “(...) aumenta a sua agressividade intrínseca, mas a sua extensão é menor na medida em que abrange menos situações e envolve cada vez um menor número de intervenientes (...)” (Palma, 2011, p. 15).

Tabela 1 - *Amado e os 3 Níveis da Indisciplina*

Nível	Designação	Descrição
1	«Desvios às regras da produção»	Comportamento de carácter disruptivo, em virtude dos constrangimentos que causam ao normal funcionamento da aula.
2	«Conflitos interpares»	Dificuldades de relacionamento com os outros colegas da turma, podendo traduzir-se em fenómenos de “insolência” e/ou “Bullying”.
3	«Conflitos da relação professor-aluno»	Condutas que, de algum modo, colocam em causa não só a autoridade e o estatuto do professor, como os atos encetados de violência e vandalismo contra a escola.

Fonte: *Adaptado de Amado (2000)*

O primeiro nível, apelidado por Amado & Freire (2002a) de “(...) indisciplina de carácter pedagógico (...)” (p. 49), é (re)conhecido pelos comportamentos e atitudes ou condutas que, de alguma forma, constituem um desvio “(...) às regras da comunicação verbal e não verbal, (...) da “mobilidade” e ao cumprimento da tarefa (...)” (Amado & Freire, 2002a, p. 15), acabando por impedir o bom funcionamento da aula.

“Estas infrações, frequentemente, não são explícitas, isto é, os alunos cometem-nas, muitas vezes, de forma clandestina, mantendo aparentemente o respeito pela regra. Até porque, este tipo de desvio também pode ser caracterizado por não ser constante, ou seja, alguns alunos ora cumprem as regras, ora cometem infrações a essas mesmas regras.” (Gonçalves, 2008, p. 55)

São, assim, comportamentos desviantes considerados menos graves (Amado & Freire, 2002a), uma vez que não se reportam diretamente ao professor e/ou à sua autoridade, pelo que até estes revelam uma certa permissividade, tolerância e flexibilidade perante a ocorrência deste tipo de infrações, atuando somente quando atingem o seu estado de saturação. Contudo, parece-nos importante realçar que até esta certa condescendência é inconstante e incerta, pois, varia “(...) de professor para professor e até, com o mesmo professor, de aula para aula ou de aluno para aluno (...)” (Gonçalves, 2008, pp. 55-56), pelo que não nos surpreende “(...) que, por vezes, o[s] aluno[s] não saiba[m] exactamente quais são os limites.” (Gonçalves, 2008, p. 56).

Já o segundo nível corresponde(ria) à “(...) indisciplina social (...)” (Amado & Freire, 2002a, p. 50). Uma indisciplina que coloca(ria) em causa o bom, ou pelo menos razoável, relacionamento existente entre pares, cujos comportamentos desviantes traduzir-se-iam, em “(...) jogos rudes⁷, comportamentos associiais⁸ e [o mais conhecido de todos, a prática de] bullying (...)” (Amado, 2005b, p. 7).

Embora aplicados com maior frequência no recreio, estas posturas desviantes são, porém, passíveis de coexistirem em sala de aula, precisamente em “(...) turmas pouco coesas [naquelas onde não se verifica o sentimento de destino comum (Estrela & Amado, 2002, p. 198)] e frente a um professor sem pulso, os problemas do recreio prolongam-se na aula (...)” (Gonçalves, 2008, p. 56). Assim,

“Na escola, sistema social aberto, inserida numa comunidade onde as marcas de violência são cada vez mais frequentes, (...) são múltiplos os fatores que contribuem para o fortalecimento de uma cultura de violência. (...) Fazem medo e alastram onde reina um vazio de pertença e de comunicação, onde escasseia o respeito pelo outro, a empatia, a cooperação. Esta é a situação de alguns alunos vítimas de violência, que vivem um quotidiano de medo, insegurança, mal-estar físico e

⁷ Segundo Gonçalves (2008), “(...) Nos jogos rudes incluiríamos os comportamentos, frequentemente, encarados pelos alunos como “brincadeiras”, sejam elas através do contacto físico ou das zombarias. Embora estas “brincadeiras” possam ter consequências graves, estes comportamentos, esporádicos, são entendidos por todos os envolvidos como um jogo (Amado & Freire, 2002a, p. 53).” (p. 56).

⁸ Amado (2005b) explicita que “(...) Os comportamentos associiais seriam comportamentos afrontosos – chamar nomes, criar intrigas –, humilhantes – excluindo de jogos e brincadeiras –, ofensivos – apalpar, roubar, danificar objectos dos colegas –, fisicamente agressivos – bater, empurrar. Constituem comportamentos agressivos, mas que não são persistentes (...)” (p. 7).

psicológico, que desinvestem na relação com os colegas e nos estudos.” (Gonçalves, 2008, pp. 56-57).

Por fim, no terceiro nível, coloca-se em causa não só as normais condições de trabalho, como também o salutar relacionamento hierárquico. Ou seja, poderemos referir que os comportamentos concretizados têm o claro propósito de colocar em causa o professor, enquanto pessoa e profissional, bem como a sua autoridade em sala de aula.

Neste nível da indisciplina, Amado & Freire (2002a) inferem que os cânones colocados em questão – ou seja, a cooperação, o respeito e a obediência que os alunos deverão demonstrar pelo (trabalho do) professor – à semelhança do que se sucede com as regras que acabam por perturbar o normal funcionamento da aula, são, excecionalmente, numeradas e esclarecidas, uma vez que se pressupõe que estas estejam ou venham a ser adquiridas de uma forma pacífica e gradual. Porém, “(...) quando é necessário fazê-lo é porque as relações professor-aluno já estão [significativamente] deterioradas (...)” (Gonçalves, 2008, p. 57), o que acaba por se consumir em comportamentos desviantes graves, como “(...) agressões físicas a professores, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplica à acção disciplinadora, desobediência, desvio-dano à propriedade do professor e da instituição (...)” (Amado & Freire, 2002a, p. 70). Destas, as condutas mais graves, como as agressões ao(s) professor(es) ou os danos materiais à escola e ao professor, são menos frequentes do que as contestações que se fazem sentir contra a acção disciplinadora, o que nos permite, “(...) supor uma escalada de progressiva intensidade e de gravidade (...)” dos fenómenos de indisciplina (Amado & Freire, 2002a, p. 70).

Além destes níveis recomendados por Amado (2000), o mesmo autor ainda nos proporciona um momento de reflexão sobre os fatores que poderão estar por detrás dos comportamentos disruptivos: como fenómeno extremamente complexo, que se expressa dos mais distintos modos e graus de intensidade, alberga, ainda, múltiplos fatores de índole social, económica, cultural, familiar, pessoal e escolar que, a nosso ver, devem ser sempre, e em qualquer circunstância, considerados (Amado, 2000).

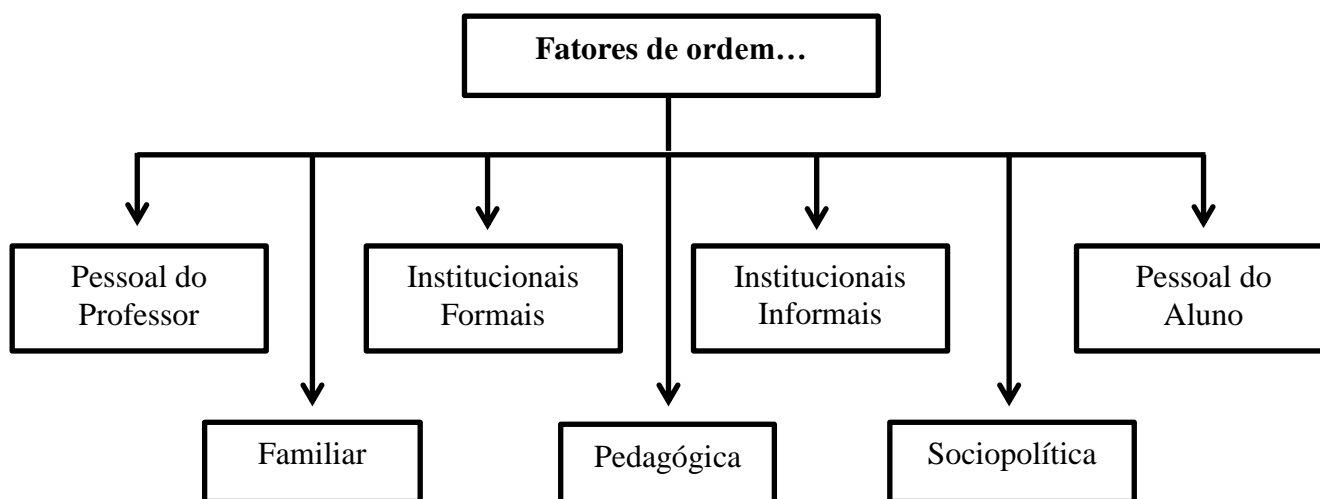


Figura 1 - *Fatores a ter em conta na compreensão da Indisciplina (adaptado de Amado, 2000)*

A propósito da *Figura 1*, e com base na interpretação e compreensão de inúmeras obras de literatura nacional e internacional, Amado (2001) salienta-nos que os fatores de ordem sociopolítica potenciadores de fenómenos de indisciplina são aqueles que acabam por espelhar os interesses, os valores e os estilos de vida das classes sociais divergentes. Coadjuvados com o aumento do índice de desemprego e do emprego precário, acabam por favorecer o acentuar de contextos sociais desfavorecidos, onde impera a agressividade, a delinquência e são frequentes as atitudes de racismo, discriminação e xenofobia (Estrela, 2007; Weishew & Peng, 1993; Willis, 1987). Além do mais, Amado (1999), citado por Caldeira (2007), ainda infere que, neste âmbito, o alargamento da escolaridade obrigatória constituiu também uma razão elucidativa para a ocorrência frequente de fenómenos de indisciplina, uma vez que encaminhou para a escola alunos oriundos de culturas e de grupos sociais diversos, levando alguns autores (Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 1997) a julgar a existência de um fosso entre as culturas docente e estudantil. Mesmo assim, parece-nos que hoje a escola atinge, contudo, particular importância, já que se assume como um dos possíveis “antídotos” a este chorrilho de fenómenos (anti-)sociais, ao adotar como paradigma atual o educar os nossos jovens para a vida em sociedade.

A este propósito, não podemos deixar de frisar que o atual desencontro entre os valores inculcados pela instituição escolar e aqueles que são acolhidos pela(s) família(s) acabam também por propiciar fenómenos de indisciplina. Muito mais importante que a escola, a família é, deveras, o principal alicerce na definição do carácter e da forma de

conduta dos jovens (Amado, 2000; Estrela, 2002; Gonçalves, 2008; Palma, 2011). Assim sendo, os problemas que a assolam – como o disfuncionamento do agregado familiar, a desestruturação familiar, os maus-tratos, a falta de afeto, carinho, negociação e de diálogo, bem como a adoção de estilos repressivos ou permissivos de autoridade familiar (Dornbusch *et al.*, 1987) – acabam por, direta ou indiretamente, afetar os mais jovens, constituindo-se como principais fatores de risco para a agressividade, por eles adotada e revelada em meio escolar (Docking, 1987; Fernández, 2004; Weishew & Peng, 1993). Por isso é que Amado & Freire (2009) defendem que se deve retomar “(...) uma cooperação forte entre a escola e a família (...) para que os problemas de indisciplina, em geral, e de agressão e de vitimização, em particular, sejam efectivamente afrontados.” (p. 142).

Não obstante, os fatores de ordem institucional formal, de que fazem parte os espaços, horários, *curriculum*, e *ethos*, pelo facto de se encontrarem desajustados com os interesses e os ritmos dos estudantes, acabam também por revigorar a ocorrência de fenómenos de indisciplina (Amado & Freire, 2009; Lawrence *et al.*, 1985). O mesmo sucede com os de ordem institucional informal, onde a interação, a coesão, o diálogo e a(s) liderança(s) que naturalmente se fundam no grupo-turma acabam por (poder) provocar não só desequilíbrios, como gerar intrigas e propiciar a adoção, por parte de alguns elementos da turma, de condutas disruptivas que, em alguns casos, podem assumir feições bastante graves (Amado & Freire, 2009; Hargreaves, 1976).

Há também que salientar os fatores de ordem pedagógica. Estes são particularmente importantes, uma vez que acabam por abranger tanto a figura do professor como a do aluno: como Amado (2001) nos alerta, uma relação pedagógica problemática pode provocar uma reação contrária àquela que é pretendida pelo professor, sobretudo quando este exprime falta de autoridade e de firmeza; falta de experiência e atua de forma autoritária, revelando falta de coerência entre aquilo que profere e aquilo que realmente faz, ou então age de modo injusto nos processos de ensino – aprendizagem, de avaliação e nos procedimentos e processos disciplinares. Ademais, “(...) o [seu] comportamento distante, a despersonalização da [sua] relação (...) [com o aluno,] ignora[ndo] o [seu] nome (...), a [revelação de] brandura quando é

esperada a força são [também] (...) situações que suscitam a retaliação [por parte] do aluno (...)” (Estrela, 2002, p. 88).

Neste estágio de deterioração da relação pedagógica, os fatores de ordem pessoal do(s) professor(es) e do(s) aluno(s) também possuem a sua quota parte de culpa: no primeiro caso, porque o(s) professor(es) pode(m) reger-se por valores, crenças, estilo(s) de autoridade ou expectativas que podem não se conciliar com aqueles que são adotados e defendidos pelo grupo de alunos a quem leciona(m) (Amado & Freire, 2009; Naiff, 2009; Jesus, 2008); no segundo caso, porque o(s) aluno(s) acaba(m) por transpor para dentro da sala de aula as suas angústias e os seus problemas familiares e individuais, mormente, a sua baixa auto-estima e autoconceito, o seu pouco ou nenhum interesse pelo(s) conteúdo(s) abordado(s), a sua fraca adaptação à escola, ao professor, à disciplina e/ou aos seus conteúdos, podendo, ainda, apresentar sérias dificuldades de desenvolvimento cognitivo e moral, bem como de hábitos de trabalho (Naiff, 2009; Pacheco, 2006; Sotoriva, 2009; Zechi, 2008).

Ainda nesta contínua degradação da relação pedagógica, Amado, em 2001, refere-nos que muito contribuem as estratégias de ensino – aprendizagem inadequadas. Embora não as possamos julgar, por si só, produtoras de comportamentos indisciplinados, de acordo com a literatura científica (Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 2002), estas acabam por assumir especial importância, na medida em que as que são adotadas pelos professores acabam por condicionar a natureza das relações (pré-) estabelecidas e por definir o funcionamento e a dinâmica da turma. Isto porque, ao socorrer-se sobretudo de um método expositivo, devido à preocupação em cumprir o programa curricular da disciplina ou por receio de ocasionar um ambiente de sala de aula muito liberal, o professor acaba, ainda que inconscientemente, por incitar a distração, a desmotivação e a indisciplina por parte dos seus estudantes (O.E.C.D., 2009), já que inibe a sua interação e impede o confronto de ideias, teses e premissas entre os elementos da turma. Ou seja, acaba por condicionar o desenvolvimento da sua autonomia e contribui para que

“(...) [a] aula [se torne] desinteressante [e] repetitiva (...) [. Na] perspectiva dos alunos, [estas são] aquelas [aulas] em que não há “nada para fazer”, em que o professor “nunca sai da matéria” ou está a ser

“desinteressante”, “chato”. Além do desinteresse, desmotivação e consequentes desvios de comportamento, estas aulas trazem uma espécie de entorpecimento e habituação à desordem e à preguiça.

Também a ausência de sentido da matéria lecionada, muitas vezes referida pelos alunos, por considerarem que esta não é adequada aos seus interesses e capacidades de aprendizagem, é fator de desmotivação e aborrecimento (...), levando (...) ao aparecimento de comportamentos de indisciplina.” (Amado, 2001, citado por Palma, 2011, p. 17).

Por isso é que, a este propósito, Amado & Freire (2009) salientam que, em dinâmica de sala de aula, a relevância que tanto os docentes, na forma como estabelecem e aplicam as regras, como os estudantes, na forma como as percebem e as cumprem, constitui uma dimensão de carácter organizacional com grande importância para a prevenção dos fenómenos de indisciplina escolar.

Antes de finalizarmos este capítulo, ainda merece particular atenção da nossa parte, o facto de a indisciplina poder estar relacionada com o fraco sucesso escolar dos nossos alunos. De facto, o insucesso escolar é fruto, em grande parte, do pouco investimento que determinados estudantes depositam nas atividades escolares que concretizam, bem como no crescente desinteresse que nutrem pela escola. Muito embora seja comumente aceite que este insucesso escolar se associe às classificações aferidas nas diversas disciplinas, o facto é que o desenvolvimento de certas emoções negativas acabam por espelhar determinados valores inculcados pelos professores da turma e que certos alunos recusam a interiorizar e a obedecer, porque não se vêem coadunados com eles. Como consequência direta revelam condutas de agressividade, apatia, desmotivação, desatenção e imaturidade que se agravam ainda mais quando não perspetivam a escola como lugar motivacional e que contribui para o seu sucesso escolar; ou ainda, porque não encontram em si mesmos ou na família estímulos e dedicação suficientes para a sua aprendizagem.

Face ao exposto, seria necessário, no parecer de Dozena (2009), uma “receita mágica” que, imolada numa série de programas e políticas públicas de prevenção e intervenção, colocasse termo a esta agrura escolar e social. Neste sentido, será no quarto e último capítulo desta primeira parte que teremos a oportunidade de discorrer sobre métodos, políticas e programas educativos que convirjam para uma resolução adequada

desta problemática, o que “(...) será fundamental para ajudar a ultrapassar uma das questões essenciais de ensino – a sua qualidade (...)” (Silva & Neves, 2004, p. 37).

Capítulo IV – (Re)Construir Diálogos (In)Disciplinares

Marcada pela atemporalidade, a indisciplina é uma realidade que sempre existiu e, ainda que nos custe certificá-lo, sempre irá existir. Como fenómeno multidisciplinar, multicausal e multifatorial e sem uma taxonomia nitidamente definida (Lopes, 2006), encontra-se em constante transformação, o que impossibilita, como aludido no término do último capítulo, a existência ou, até, a criação de «receitas» e «fórmulas» que permitam minorar a sua manifestação na sociedade e, muito particularmente, na escola.

Neste sentido, e no discorrer deste último capítulo de enquadramento teórico, é nosso intento apresentar algumas sugestões de prevenção da indisciplina, procurando transmitir ao leitor “(...) a mensagem [de que] não [nos basta] apenas [querer] inovar, mas [é necessário] conseguir a diferença quando se inova (...)” (Lopes & Silva, 2015, p. 3). E é precisamente através dessa «diferença», acreditamos, que estaremos a contribuir decisivamente

“(...) para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos [e] para a qualidade de vida e do bem-estar social nas escolas em geral, [ao minorarmos, através de ações preventivas] (...), [o] insucesso, [a] desmotivação (...) [o] abandono escolar, (...) a delinquência e a exclusão social (Amado & Freire, 2009).” (Palma, 2011, p. 24).

Neste sentido, admitimos, até pelo que consta da vasta bibliografia nacional e internacional, que a grande dificuldade sentida pelos professores em lidar com as questões disciplinares no interior das salas de aula, se reporta essencialmente a um problema de prevenção. Como Amado (2000; 2001), compartilhando as premissas de outros autores (Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 1992, 2007;), nos refere, prevenir a sua (oportunidade de) ocorrência e de manifestação, trata-se fundamentalmente de “(...) organizar as situações de aula, de gerir as atividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio (...)” (p. 9; p. 269) e, em simultâneo, se consiga promover e potencializar o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem, que acaba(m) por fomentar a (re)construção da disciplina na escola e na sala de aula.

A missão dos professores não é, deveras, fácil... Até porque,

“(…) não há receitas aplicáveis e as soluções são em geral construídas momento a momento, sob a pressão dos acontecimentos. (...)[Contudo, de entre] os processos utilizados, a investigação efetuada (...) considera a utilização de estratégias preventivas e de resposta, incluindo estas últimas as medidas corretivas e punitivas [como as mais utilizadas pelos professores para corrigir as ocorrências indisciplinadas].” (Pinto, 2014, p. 23).

A este desígnio, e concordando com Amado (2000), por mais que procuremos prevenir, é quase inevitável a aparição de condutas desviantes, que acabam por dar alento à intervenção corretiva ou punitiva, por parte do(s) professor(es). Entre ambas, Palma (2011), Amado (2000) e Pinto (2014) revelam a sua preferência pelas ações disciplinares corretivas, pois estas detêm como objetivo essencial, “(…) o de gerir as situações de indisciplina, corrigindo mais do que punindo.” (Palma, 2011, p. 25). Neste âmbito, Amado (2000, 2001) estabelece, de acordo com a *Tabela 2*, três tipos fundamentais de processos corretivos que são usualmente utilizados pelos professores em sala de aula.

Tabela 2 – Amado e os três tipos fundamentais de Processos Corretivos

Tipo	Processo Corretivo	Descrição e Metodologia de Atuação
1	«Correção pela Integração/Estimulação»	A resolução dos problemas comportamentais efetua-se com recurso ao diálogo com os alunos, em situações que já não são as de prevenir, mas as de corrigir. São, portanto, situações onde, como Amado (2000) evidencia, "(...) prevalecem as bases pessoais do poder do professor (poder referente), as bases de poder normativo (o apelo às regras) ou a partilha de poderes com os alunos (...)" (p. 29), com o claro objetivo destes alterarem a sua conduta comportamental.

2	«Correção pela Dominação/Imposição»	<p>Neste âmbito, as relações são vinculadas numa base de poder legítimo-coercitivo, onde as posições de advertência adotadas são nitidamente de ameaça e de intimidação: a atitude do professor é alavancada não só por gritos de menor/menor intensidade, como por distintas manifestações físicas de aproximação ao aluno, como meio de aviso.</p> <p>Contudo, a eficácia da utilização destas metodologias, depende(rá) da credibilidade da mensagem transmitida, ou que se pretende transmitir, e das interpretações que eventualmente dela se concebem, já que, nalgumas ocasiões, os efeitos surtidos são contrários aos pretendidos.</p> <p>Mesmo assim, consideramos, pertinente ressaltar que a advertência é considerada uma medida corretiva, consagrada pelo Decreto-Lei N.º51/2012, de 5 de setembro, alusivo ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar dos Ensinos Básico e Secundário (Palma, 2014).</p>
3	«Correção pela Dominação/Ressocialização»	<p>A ação do professor, aparentemente muito próxima da atribuição de um castigo, tem porém, como intenção prioritária, dar ao aluno uma oportunidade de modificar o seu comportamento.</p> <p>As estratégias adotadas, segundo o normativo legal supramencionado, visam contribuir, assim, "(...) para o esforço da sua formação cívica com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens" (Artigo 24º).</p>

Fonte: Adaptado de Amado (2000, 2001)

Estrela & Amado (2000) ainda complementam estes processos corretivos (*Tabela 2*) com mais três orientações de prevenção que julgam(os), aliás, ser essenciais na (re)construção, compreensão e (re)valorização da disciplina e das regras na escola e, muito particularmente, no interior das salas de aula.

Assim sendo, na primeira medida de prevenção – *construção de um clima*

relacional assente em normas e regras –, os autores reportam-se à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade adotado pelo professor; ao seu relacionamento com a turma; ao civismo e à criação de um bom e propício ambiente (democrático e participativo) de trabalho, assente na definição coletiva de um conjunto claro, simples e objetivo de regras e normas (Amado, 2000). Pretende-se, assim, que os estudantes fortaleçam a sua vertente cívica, cresçam, reflitam e participem ativamente na (re)construção da disciplina e das regras: uma vez envolvidos na sua formulação, acabam por aceitá-las, compreendê-las e cumpri-las muito mais facilmente do que se estas fossem impostas de uma forma autoritária pelo(s) professor(es) (Amado, 2000; Carita & Fernandes, 2002).

A propósito da *construção de um clima de abertura ao aluno* (segunda medida de prevenção enumerada pelos autores em quesito), espera-se que o professor seja reflexivo, democrático e cumpridor das regras e normas de conduta que, conjuntamente com os seus alunos, concebeu. Que se preste em «dar a palavra», em saber escutar e, acima de tudo, orientar, por forma a poder apoiá-los, quer no âmbito escolar e educativo, como na vertente sociopsicológica, a fim de, consciente e eticamente, (re)construírem e (re)orientarem a sua autoestima e autoconceito. Até porque, segundo diversos outros autores (Carita & Fernandes, 2002; Simões & Serra, 1987; Veiga, 1995), os professores que menosprezam, por vezes, estas conceções, acabam por conduzir os seus estudantes ao desinteresse, à desmotivação e à procura de outros colegas com quem se identifiquem e que, na grande maioria das vezes, se regem à margem das regras (pré-)estabelecidas e acordadas. Carita & Fernandes (2002) inferem também que, para se conceber este «clima de abertura» é necessário existir uma saudável relação de cooperação, interesse, interajuda, responsabilidade, autonomia e motivação entre professor(es) e alunos. Ademais, ainda deixam transparecer como premissas bastante importantes para o sucesso deste paradigma, o sentido de humor, de responsabilidade e de compreensão do professor: um professor que sabiamente concebe uma aula dinâmica, interessante e flexível; que se revele mais batalhador pelos seus alunos e pouco rigoroso na marcação de faltas disciplinares e de castigos; um professor que, a seu jeito, permita que o «aprendiz» se transforme «mestre», dando-lhe a liberdade

de escolher, de criar e de desenvolver trabalhos que animem aulas e que fomentem a sua autonomia e gosto pela(s) cultura(s) escolar(es).

Por fim, Estrela & Amado (2000) ainda referem que a *atuação do professor (com competência técnico-pedagógica)* tem que ser dinâmica, surpreendente e cativante. Para que isso ocorra, é-lhe praticamente exigida não só a formação inicial, como, apelidaríamos nós, a «formação ao longo da vida». Através dela, o professor pode encontrar estratégias de prevenção para lidar com a indisciplina e que se materializam na forma como aborda os assuntos mais atuais dos conteúdos programáticos que leciona; na criatividade que deposita na construção dos seus materiais didáticos e na própria cultura pedagógica de que é titular, que lhe permite implementar metodologias de cooperação e dinâmicas de grupo que acabam por favorecer o desenvolvimento da auto-estima, da solidariedade, da cooperação, da responsabilidade e do respeito.

Os processos corretivos (*Tabela 2*) de Amado (2000), bem como estas medidas preventivas estipuladas por Estrela & Amado (2000) vão, ainda, ao encontro das estabelecidas por Freire, em 2001 (*Tabela 3*).

Tabela 3 – Freire e as cinco Medidas Preventivas da Indisciplina

MEDIDAS PREVENTIVAS	Competências de Comunicação	Desenvolvimento das competências do “saber ser”, “saber ouvir” e “saber respeitar”.
	Educação para os Valores	Clarificação dos valores individuais e sociais, que norteiam a nossa vida em sociedade.
	Autoconceito Positivo e Realista	Desenvolvimento adequado do autoconceito do futuro adulto, através da formulação de pensamentos positivos e conscientes perante si próprio e perante os outros que o rodeiam e que com ele convivem.
	Participação Estudantil na Vida Escolar	Criação de condições para uma participação efetiva, honesta e equitativa, das quais surjam oportunidades e responsabilidades de intervenção a diferentes níveis.

	Condições Ambientais	Criação de um ambiente positivo, onde se consiga estabelecer relações interpessoais que expressem e traduzam bem-estar para todos os intervenientes no processo educativo.
--	-----------------------------	--

Fonte: *Adaptado de Freire (2001)*

Todas estas medidas de cariz preventivo, por nós elencadas, acabam por possibilitar à comunidade escolar, e muito particularmente, aos docentes, a (re)criação de uma conduta de prevenção perante a ocorrência de fenómenos e comportamentos indisciplinados, fomentando, por seu turno, a articulação de diálogos entre professores e alunos na (re)construção e (re)valorização da disciplina e das regras.

Já as medidas punitivas, que extrapolam todos os âmbitos da negociação, surgem, por vezes, como sanções exigidas pela comunidade estudantil, "(...) em nome da ordem e do respeito na aula (...)" (Amado, 2001, p. 175). Encontram-se, por isso, consagradas no Regulamento Interno das escolas ou mesmo na própria legislação em vigor⁹, e conseguem colocar termo à indisciplina "(...) por um tempo curto, (...) não produz[indo, contudo,] uma mudança de comportamento [que seja] duradoura (...)" (Curwing, 1987, citado por Amado, 2001, p. 176). Nalguns casos, até, a sua aplicação acaba por ser perspectivada como um reforço positivo à conduta desviante efetivada (Amado, 2001).

Ainda que estas medidas sejam, vulgarmente, consentidas e aceites pela própria comunidade estudantil como um "(...) mal necessário (...)" (Amado, 2000, p. 33) para se restabelecer a ordem dentro da(s) sala(s) de aula, é, contudo, importante, segundo Amado (2000), que obedçam a três requisitos prévios (*Figura 2*).

⁹ A título de exemplo, Palma (2014) apresenta-nos algumas das medidas previstas no Decreto-Lei N.º51/2012, de 5 de setembro, que contempla a repreensão registada, a suspensão, a transferência de escola e a expulsão como as principais medidas punitivas.

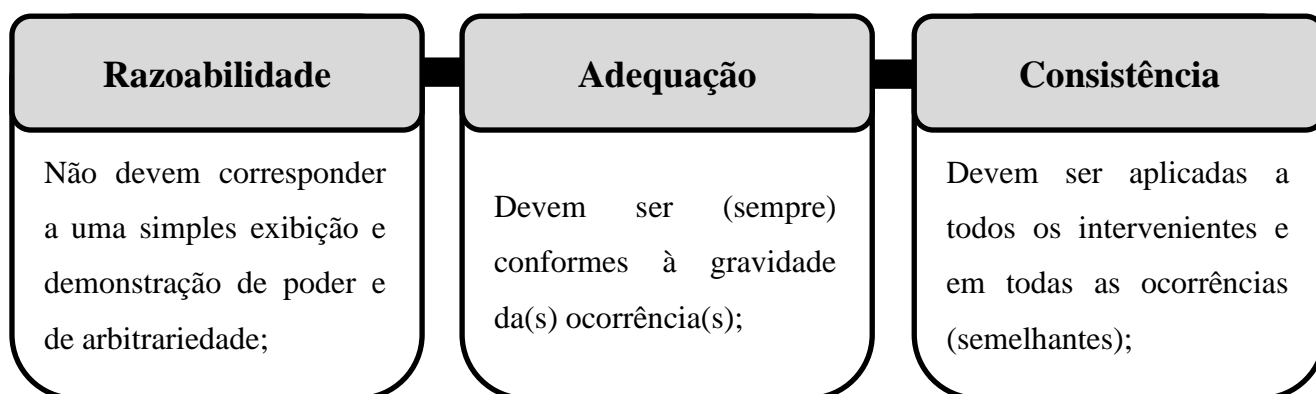


Figura 2 – *Requisitos (Prévios) na aplicação de Medidas Punitivas (adaptado de Amado, 2000)*

Não obstante, a literatura consultada ainda considera a relação pedagógica como um dos principais fatores potenciadores da indisciplina (Estrela & Amado, 2000; Jesus, 2008; Palma, 2014; Renca, 2008). Precisamos, por isso, de alertar o leitor e, muito particularmente, os professores, de que urge recriarmos essa mesma relação didático-educativa, agora envolta num ambiente de estímulo, rodeada de expetativas positivas e fortalecida no respeito e na compreensão, na negociação e no diálogo. Acreditamos que, se assim for, a aproximação entre professores e alunos será mais fácil e mais harmoniosa. Essa «(re)aproximação», estamos também em crer, será mais proveitosa se a comunidade educativa tiver como principal preocupação, instruir o aluno para a autodisciplina e para a responsabilidade, surgindo, para o efeito, a necessidade da regra, como um dos fatores basilares na liderança da turma em sala de aula (Amado, 2000). Aliás, é indispensável e, diríamos nós, insubstituível, a existência de um sistema de regras que seja claro e bem definido, para que estas premissas se concretizem (Bostroom, 1991; Estrela, 1992, citados por Amado, 2000). Até porque, como já referimos anteriormente, os alunos aceitam com facilidade a existência de regras, desde que as compreendam e apreendam os motivos da exigência do seu cumprimento por parte da comunidade educativa (Amado & Freire, 2005).

Assim,

“(…) a propósito de regras, Short *et al.* (1994), citados por Amado (2000, p. 12), salientam a necessidade das regras obedecerem à “regra das regras”, isto é, certos princípios básicos que devem reger as regras. Estas

devem ser: “poucas: “não muito mais do que três ou quatro”; “simples: de modo a que se compreendam e retenham facilmente”; “positivas: exprimindo os comportamentos que se desejam e não os que são de evitar”; “claras: permitindo a percepção de quais os comportamentos que obedecem à regra e de quais os que a infringem”; “fundamentais: referindo-se ao que não é negociável ou ao que já está negociado”.” (Ramos, 2008, p. 19).

Quando não se cumprem as premissas referidas, e se verifica, no decorrer da aula, inconsistência por parte do docente, os alunos acabam por se sentirem injustiçados e protestam. Ou porque as regras não são razoáveis ou aplicáveis, ou porque quando, perante a ocorrência de comportamentos indisciplinados, o professor não os testemunha; ou também porque se verifica uma certa inconsistência na sua atuação, principalmente porque não revela «pulso» suficiente relativamente à implementação de uma regra ou sanção.

“Portanto, Kounin (1970, citado por Gomez, 2000, p. 34) enuncia dois factores essenciais para obter êxito no controlo de uma turma: a capacidade do professor conhecer o que se passa na aula e dar a entender aos seus alunos que detém esse conhecimento e a destreza de dirigir duas ou mais situações em simultâneo.” (Ramos, 2008, p. 20).

Temos ainda que salientar neste capítulo mais dois aspetos que julgamos essenciais. Um deles é a utilização, por parte do corpo docente do reforço social, do sistema de créditos e da gestão de contingências como algumas estratégias de prevenção da indisciplina e da mudança de comportamento(s). De facto, a aplicação

“(…) da estratégia do reforço social, permite que o aluno receba uma resposta socialmente recompensadora como um elogio, um sorriso, uma atenção e o feedback positivo, após a ocorrência de um comportamento adequado, o que vai favorecer a sua frequência. No entanto, (...) [para que esta metodologia surta efeitos, julgamos necessário a adoção de outras medidas], tais como: – Ignorar o comportamento inadequado, quando pretende que este seja eliminado e escolha um que pretende acentuar e reforce a atenção e o elogio sobre esse comportamento; – O reforço deve ser atribuído imediatamente ao comportamento positivo, revelando-se aí a sua eficácia; – O reforço deve ser individual, devendo-se adequar a cada aluno, consoante as suas próprias características e

gostos; – Reforçar as tentativas que o aluno faz para atingir o comportamento desejado, ajudando – o e encorajando-o a conseguir os objetivos pretendidos. Após a concretização do comportamento desejado deve-se passar a reforçá-lo de forma intercalada, diminuindo assim o número de reforços para que o aluno o interiorize na sua conduta como um ato normal.” (Valente, 2014, p. 43).

Um outro método ou metodologia que também pretende estimular e reforçar, de forma sistemática, a ocorrência de comportamentos agradáveis e corretos por parte dos alunos é a gestão de contingências. Este tipo de estratégia permite a existência de uma certa «negociação» entre professores e alunos, tendo como principal objetivo a supressão de condutas e comportamentos que se revelem inadequados e indisciplinados, procurando substituí-los por outros que sejam pretendidos e positivos, e atribuindo-se, sempre que se processe (com êxito) a conclusão do objetivo proposto, uma recompensa – *Princípio de Premack*. Assim sendo, e com a utilização de tal metodologia, “(...) o aluno, para além de se sentir recompensado, também vai aprender a assumir a sua responsabilidade no processo, permitindo-lhe a cooperação com o professor em vez do confronto e das manifestações de comportamentos (...)” (Valente, 2014, p. 43) indesejáveis e perturbadores.

Por fim, ainda ressaltamos, a adoção da metodologia «Sistema de Créditos»: uma estratégia que compreende a atribuição de créditos ao aluno sempre que se efetue a concretização de comportamentos, condutas ou atitudes desejáveis e que estejam explícitos num contrato celebrado entre professor(es) e alunos da turma.

Embora todos estes métodos, metodologias e programas educativos (de que faz parte o programa T.E.I.P., alvo de estudo da segunda parte desta obra) sejam substanciais para ressaltar um papel pró-ativo e inclusivo da escola contemporânea, não poderemos, deixar, porém, de frisar também a importância de que se reveste o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola e na vida escolar dos seus educandos, facilitando, assim, (a articulação de diálogos que permitem) a (re)construção da disciplina escolar. Em verdade, não há qualquer dúvida de que a escola e a família são os dois alicerces fundamentais e de apoio mútuo na (re)construção e sustentação de qualquer ser humano. Nesta medida,

“(...) quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. Basta pensarmos na definição das regras escolares, se estas forem ao encontro daquilo que é praticado em casa podemos obter uma modelação de comportamentos desejáveis, uma vez que o aluno também em seio familiar possui regras e referências. Pelo contrário, se não existirem padrões comuns podemos estar a pedir atitudes e comportamentos que não são aqueles que fazem parte do [seu] quotidiano familiar, o que [lhe] provocará um choque com a cultura escolar, manifestando-se muitas vezes em comportamentos disruptivos e indisciplinados.” (Afonso, 2006, p. 114).

Assim, os pais devem procurar integrar modelos adequados de condutas comportamentais para os filhos e devem responsabilizar-se e envolver-se ativamente no seu processo educativo, colaborando sempre que possível e/ou desejável com os professores e empregando estratégias educativas consonantes com aquelas que são aplicadas na escola. Isto quer dizer, segundo diversos autores, entre os quais, Amado (2000), Palma (2014) e Valente (2014), que devemos ter em consideração que a não aplicação de punições por parte dos professores passa também pelas famílias dos alunos não as empregarem. Até porque, se assim não for, para muitos estudantes, esta será a única linguagem corretiva conhecida, o que acaba por apresentar sérios entraves e dificuldades ao êxito da aplicação de outras estratégias, nomeadamente as preventivas.

Assim, torna-se

“(...) imprescindível que os pais retomem o reconhecimento, o respeito e a colaboração com os professores, tentando em conjunto contribuir para um processo educativo mais adequado, a bem dos alunos (...) e da sociedade [que pretendem, em conjunto,] [re]construir. (...)

É importante [também] que se assuma que os professores não podem substituir os pais na educação dos filhos. Os pais são os primeiros modelos para os filhos, tendo sobre eles uma influência que os professores não podem ter (...)” (Jesus, 2003, p. 27).

Portanto, e em jeito de conclusão, deixamos aqui imortalizado o conselho de Amado & Freire (2009), citado por Valente (2014), ao qual introduzimos apenas uma breve e pequena modificação, por forma a completá-lo (acrescentando o conselho da letra *T*). Um conselho, estamos em crer, que certamente ajudará tanto pais, como

professores e restante comunidade educativa a lidarem com os fenómenos e comportamentos de indisciplina na escola e, muito particularmente, em sala de aula.

ABC da Prevenção da Indisciplina

- A** dquirir cada vez maior consciência de si em ação.
- B** atalhe pela colaboração dos pais na vida da escola.
- C** rie uma atmosfera de respeito pelos outros.
- D** escubra o seu estilo de professor.
- E** nvolve os alunos ativamente nas tarefas.
- F** aça um inventário das necessidades e interesses dos alunos.
- G** uie-se por comportamentos assertivos.
- H** abitue o aluno a cumprir as regras previamente acordadas.
- I** mplemente estratégias que promovam a autoconfiança e a autoestima.
- J** ogue com os aspetos cognitivo e sócio – afetivo.
- L** eve os alunos a serem autodisciplinados.
- M** ostre entusiasmo nas atividades de ensino.
- N** ão rotule o aluno.
- O** rganize atividades extracurriculares.
- P** lanifique aulas motivadoras.
- Q** uestione-se sobre os motivos da indisciplina.
- R** eforce o comportamento adequado dos alunos.
- S** eja coerente com os seus comportamentos e os que deseja do aluno.
- T*** *enha muita calma e paciência!*
- U** se métodos de ensino adequados às situações.
- V** isualize toda a sala de aula.
- X** eque-mate à ‘pedagogia-saliva’.
- Z** ele por uma boa organização e gestão de aula.

SEGUNDA PARTE

ABORDAGENS À INDISCIPLINA NO A.E.A.N.

*“Se queres compreender uma certa realidade,
procura mudá-la”*

(Dearborn, s/d, citado por Sanches, 2005, p. 127)

Capítulo I – Enquadramento do Estudo de Caso

O Agrupamento de Escolas de António Nobre (A.E.A.N.) é constituído por sete escolas que se distribuem geograficamente pelas freguesias de Paranhos e Campanhã da cidade do Porto: quatro delas albergam o 1º Ciclo do Ensino Básico – Antas, Montebello, Monte Aventino, e São João de Deus –, com Pré – Escolar e não pertencem ao referido estudo. As três restantes – Escolas Básicas da Areosa e de Nicolau Nasoni, ambas com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e a Escola Secundária de António Nobre, sede do Agrupamento, com 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – são as escolas que perfazem a amostra deste projeto (*Figura 3*).

De acordo com dados retirados do Plano de Formação do Agrupamento, no presente ano letivo, encontravam-se matriculados 1 527 alunos distribuídos, de acordo com o *Gráfico 1*, pelos ensinos Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

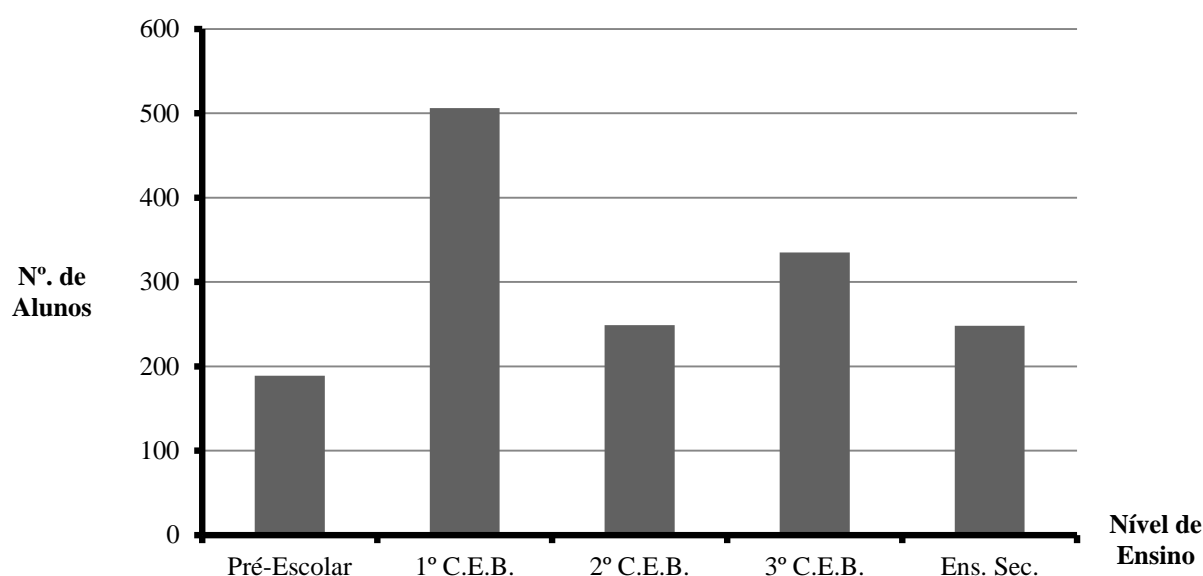


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos matriculados no A.E.A.N., por Nível de Ensino, em 2016/2017

Atualmente, este Agrupamento acolhe alunos bastante heterogéneos, provindos não só das freguesias de Paranhos e de Campanhã, como também de outros lugares do

país e até do mundo, facto que lhe granjeia um mosaico cultural «vivo» bastante ímpar¹⁰ e para o qual muito contribui a parceria que mantém com o Futebol Clube do Porto.

Em 1972, a sede do Agrupamento em quesito foi inaugurada sob a denominação de *Liceu António Nobre*. Volvidos 7 anos, e fruto das profundas alterações sentidas em Portugal no decorrer dessa década, passou a designar-se de *Escola Secundária de António Nobre* (E.S.A.N.). Denominação, aliás, que mantém atualmente, apesar de ter sofrido, no decorrer da segunda década do segundo milénio, dois processos de agregação: o primeiro, em Agosto de 2010, entre esta e o anterior Agrupamento Vertical de Escolas da Areosa; e o segundo, em Julho de 2012, que a fez agregar-se ao antigo Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni⁹.

Impelido pelo seu *slogan*, «*Semeando Estrelas e Plantando Luas*»⁹, e auxiliado pelo programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (T.E.I.P.), o A.E.A.N. possui, ainda, como primordiais missões; melhorar os resultados escolares dos seus alunos, diminuir a sua taxa de abandono escolar e salvaguardar a garantia da continuidade da promoção de igualdade de oportunidades e de sucesso para todos os seus estudantes, inclusive, os que carecem de um acompanhamento diferenciado.

Assim, entre setembro de 2016 e junho de 2017, prestámos o nosso Estágio Pedagógico na E.S.A.N., onde estivemos responsáveis por 76 alunos, distribuídos por 4 turmas de 3 anos de escolaridade: uma turma (8º As) do 3º Ciclo do Ensino Básico e três turmas (11º LH¹ e LH² e 12º LH²) do Ensino Secundário Regular, que na *Tabela 4* se encontram sumariamente caracterizadas.

Tabela 4 – Caracterização das 4 Turmas ministradas pelo Núcleo de Estágio (2016/2017)

Ano	Turma	Síntese Descritiva da Turma
8º	As	Constituída por 23 alunos (15 do género masculino e 8 do feminino), esta turma albergou 3 estudantes que frequentam o Futebol Clube do Porto. O seu aproveitamento foi considerado bom e não se registou, no decorrer do ano letivo, quaisquer ocorrências indisciplinares.

¹⁰ Informação adaptada do site oficial do Agrupamento de Escolas de António Nobre (passível de ser consultada em: <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-09-48> [Acesso em: 2 de Setembro de 2017])

11º	LH ¹	Constituída por 18 estudantes (12 do género masculino e 6 do feminino), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, foi também uma turma onde 5 dos seus alunos pertencem ao Futebol Clube do Porto, sendo que os restantes 13 provieram das escolas do A.E.A.N. A sua conduta comportamental, bem como o seu aproveitamento foram apreciados como razoáveis.
	LH ²	Constituída por 19 alunos (10 do género masculino e 9 do feminino), com idades também compreendidas entre os 16 e os 18 anos, foi uma turma constituída, na sua globalidade, por alunos procedentes das escolas que integram a A.E.A.N. À semelhança do 11º LH ¹ , a sua conduta comportamental e o seu aproveitamento escolar foram também conotados como razoáveis.
12º	LH ²	Constituída por 14 estudantes (5 do género masculino e 9 do feminino), com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, foi uma turma bastante heterogénea: acolheu alunos das escolas do A.E.A.N., como também de outras instituições escolares da Grande Área Metropolitana do Porto e, até mesmo, provenientes de outros países (Brasil e Guiné – Bissau). O seu aproveitamento escolar foi razoável. Contudo, ao nível da sua conduta atitudinal foi necessário intervir bastantes vezes (registaram-se conflitos quer dentro da sala de aula quer, nalguns casos, fora dela).

De realçar que, para este caso prático, e de acordo com os dados recolhidos dos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do A.E.A.N., que se cingiram às variáveis *percentagem de sucesso escolar* (por turma) e *número de faltas disciplinares* (registadas também por turma)¹¹, por nós delimitadas, as turmas seleccionadas encontram-se geograficamente distribuídas pelas 3 escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do A.E.A.N (*Figura 3*).

¹¹ Este conteúdo será devidamente explicado no Capítulo **II** da **Segunda** Parte, intitulado *Percursos Metodológicos*.

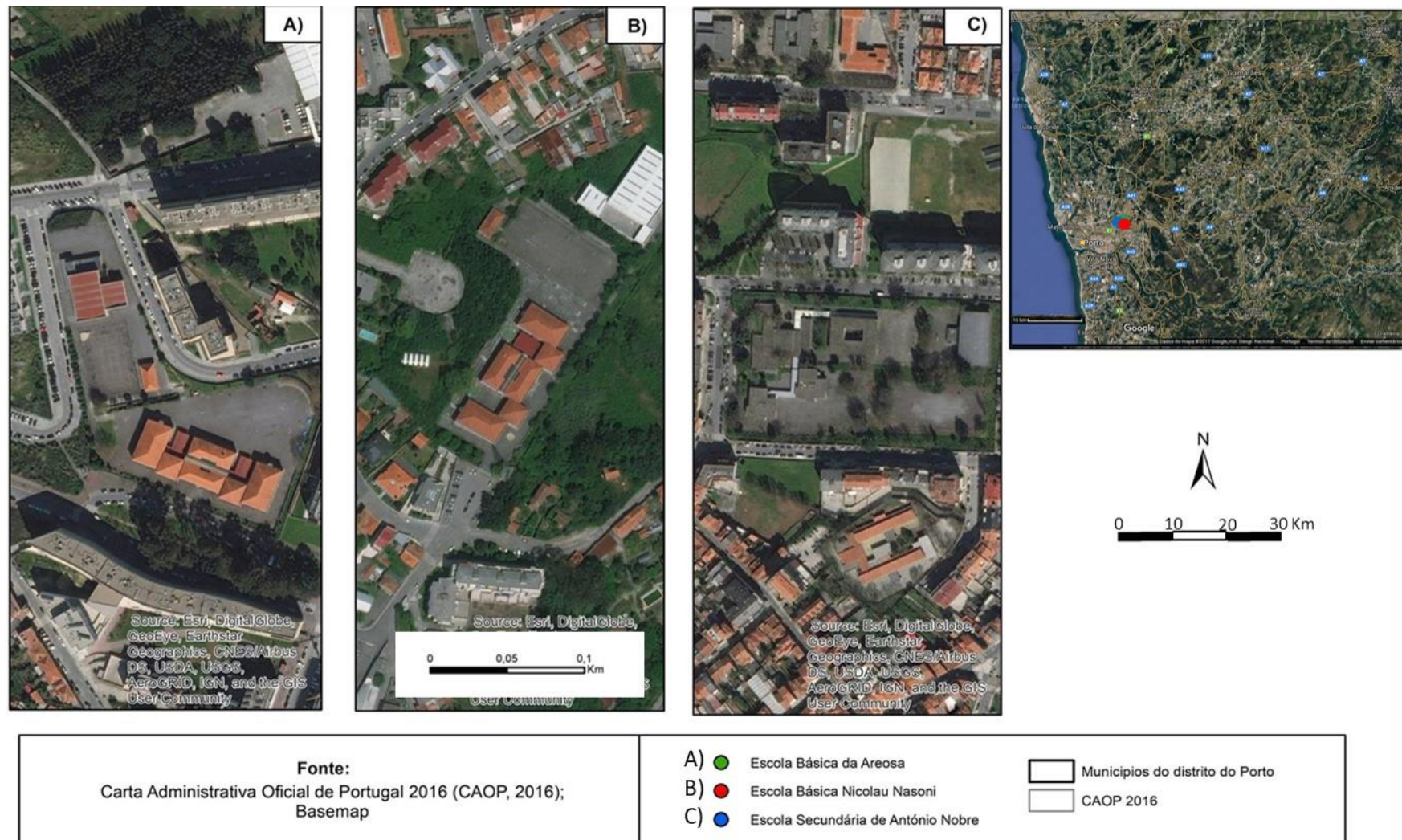


Figura 3 – Enquadramento Geográfico das 3 escolas (**A** – E.B. da Areosa; **B** – E.B. Nicolau Nasoni; **C** – Escola Secundária de António Nobre) com 3º Ciclo do A.E.A.N. (Porto, Portugal)

Capítulo II – Percursos Metodológicos

Por modo a (cor)responder às questões de partida, formuladas e elencadas na *Introdução*, adotámos diferentes instrumentos e metodologias de trabalho (*Tabela 5*).

Tabela 5 – *Questões de Partida, Instrumentos de Trabalho e Metodologias adotadas*

	QUESTÃO DE PARTIDA	INSTRUMENTO(S) DE TRABALHO	METODOLOGIA(S) ADOTADA(S)
1	A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?	Quadros síntese dos Relatórios Oficiais Finais do projeto T.E.I.P. (2015/2016 e 2016/2017) ¹²	Análise dos dados de (in)sucesso escolar e de faltas disciplinares por turma.
2	Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nessas disciplinas?	Quadros síntese dos Relatórios Oficiais Finais do projeto T.E.I.P. e entrevistas semiestruturadas a três Entidades responsáveis pelo Programa do A.E.A.N.	Análise dos dados de (in)sucesso escolar por disciplina e de faltas disciplinares por turma, bem como recolha da opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto.
3	Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?	Inquérito por Questionário aplicado às turmas que compõem a nossa amostra e aplicação de entrevistas semiestruturadas a três Entidades responsáveis pelo Programa do A.E.A.N.	Análise de conteúdo (através da elaboração de <i>WordClouds</i>) dos contributos facultados pela nossa amostra estudantil e utilização de excertos de opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto, como forma de complemento e/ou argumentação.

¹² Estes quadros, cujo gráfico originado deles é parte integrante do capítulo seguinte, podem ser consultados em Anexos (*Anexos 1*) e foi elaborado com base nos Relatórios Oficiais Finais dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 do Agrupamento de Escolas de António Nobre.

4	Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?	Inquérito por Questionário (amostra estudantil) e aplicação de Entrevistas Semiestruturadas (entidades responsáveis pelo programa T.E.I.P. no A.E.A.N.).	Análise de conteúdo dos contributos facultados pela nossa amostra estudantil e utilização de excertos de opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto, como forma de complemento e/ou argumentação.
---	---	--	--

A *Tabela 5* resultou de um longo percurso que se iniciou com a escolha do tema desta Dissertação: *Indisciplina*. Uma realidade que nos despertou, desde cedo, curiosidade, já que a escola onde concretizámos o nosso estágio pedagógico insere-se numa área geograficamente desfavorecida, assolada por inúmeros problemas de ordem social, familiar e económica que são, como aludido na primeira parte desta obra, «importados» para o seu interior (Formosinho, 1992).

É claro que sendo o ciclo de estudos em que se enquadra a elaboração deste relatório de profissionalização em ensino de Geografia, colocaram-se muitas outras hipóteses de trabalho mas, na verdade, sentimos desde o primeiro minuto que a nossa pretensão de sermos professores de excelência, além do evidente saber geográfico necessário à leccionação, exigia uma profunda reflexão e preparação para as questões da (in)disciplina - aqui encarada do ponto de vista do equilíbrio das relações entre professores e alunos.

Deste modo, no decorrer do nosso estágio pedagógico, começámos por reunir os materiais de suporte ao desenvolvimento do trabalho, conforme a(s) metodologia(s) já esboçada(s) na *Tabela 5*: em primeiro lugar, foi-nos cedido o Relatório Oficial Final Anual do A.E.A.N do ano letivo 2015/2016, bem como os dados dos Relatórios Oficiais Finais Periódicos do 1º e 2º Períodos Escolares do A.E.A.N de 2016/2017. A opção de não trabalharmos os anos precedentes, desde a inserção do Agrupamento em quesito neste programa, reside no facto de que, inicialmente, a nossa intenção era avaliar a progressão dos fenómenos e comportamentos de indisciplina nas turmas em que

tivemos a oportunidade de lecionar. Porém, essas turmas só iniciaram o seu «percurso» na disciplina de Geografia (A) no ano letivo anterior – 2015/2016 –, conforme se pode facilmente deduzir da leitura da *Tabela 4* do capítulo anterior (o oitavo ano estava matriculado no sétimo ano de escolaridade; enquanto os dois décimos primeiros estavam inscritos no décimo ano e a turma de décimo segundo, que preferiu ter como disciplina optativa a Geografia C, estava matriculada no décimo primeiro, mas não foi acompanhada –, em 2015/2016 –, pela nossa Orientadora Cooperante de Estágio).

Contudo, ao tratarmos os dados dos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do A.E.A.N, apercebemo-nos que nas nossas turmas de estágio, a ocorrência de faltas disciplinares era ínfima, pelo que cedo compreendemos que trabalhar apenas estas turmas do ensino regular da Escola Secundária de António Nobre era, na verdade, incipiente do ponto de vista da representatividade do nosso universo (alunos do A.E.A.N). De facto, após um primeiro exercício de análise dos resultados preliminares, concluímos que as turmas do Ensino Secundário Regular não possuíam um número significativo de ocorrências indisciplinares que permitisse poder correlacionar as variáveis deste estudo (*Anexos 2*). Por seu turno, e de acordo com os documentos T.E.I.P., era nas restantes escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico (Escolas Básicas Nicolau Nasoni e Areosa) do A.E.A.N. que os valores de insucesso escolar e de faltas disciplinares eram expressivos, o que nos levou, então, a abranger-las neste projeto (*Anexos 3*).

De realçar, ainda, que para efeitos de comparação entre ambos os anos letivos, o período de análise não é exatamente o mesmo: o relatório T.E.I.P. do atual ano letivo só possui dados dos dois primeiros períodos, enquanto o de 2015/2016 contempla dados dos três períodos letivos. Este facto justifica-se, porque, aquando da realização do presente estudo, ainda não tínhamos os dados oficiais do 3º Período do Relatório Oficial T.E.I.P. do ano letivo em vigor: na verdade, só procedemos ao levantamento dos dados referentes às faltas disciplinares e à taxa de sucesso escolar, por disciplina e por turma, dos três níveis de ensino do 3º Ciclo do Ensino Básico das 3 Escolas do A.E.A.N., no início do 3º Período. Esta opção de levantamento, tão tardia, deve-se ao facto de que, para efeitos de comparação dos dois anos letivos, não era aconselhável ter apenas os

dados referentes ao 1º Período Escolar de 2016/2017. Foi, portanto, necessário, aguardar pela divulgação dos dados referentes ao 2º Período, para que, no início do 3º, os conseguíssemos englobar no nosso estudo e, assim, aferir, no panorama geral das turmas que compõem o 3º Ciclo do Ensino Básico do A.E.A.N., aquelas que registavam os valores extremos das duas variáveis em questão.

Neste âmbito e de acordo com a *Tabela 6*, no término do primeiro decénio do mês de Abril de 2017, a nossa amostra estava já completa e circunscrita a 179 alunos, distribuídos por 9 turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, alojadas nas 3 Escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do A.E.A.N.

Tabela 6 – Estratificação da Amostra, por Escola do A.E.A.N. (início do 3º Período de 2016/2017)

Escola do A.E.A.N.	Turma(s)	Nº Alunos
E.B. 2º e 3º Ciclos da Areosa	7º Aa 7º Ba 7º Ca 7º Da	72
E.B.2º e 3º Ciclos Nicolau Nasoni	7º Bn 8º An	29
Escola Secundária de António Nobre	8º As 9º As 9º Bs	78
AMOSTRA DO PROJETO	9 Turmas	179

Fonte: Dados Retirados do Relatório T.E.I.P. (2º Período) do A.E.A.N.

Após a aplicação dos inquéritos por questionário (*Anexo 4*) e de tratados estatisticamente os dados aferidos, que serão apresentados no capítulo subsequente, percebemos que este projeto ficaria muito limitado se só nos reportássemos, por um lado, aos números apresentados nos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do A.E.A.N. e, por outro, às imprescindíveis contribuições prestadas pelos alunos das turmas que compõem a nossa amostra, isto porque ficaria a faltar a perspetiva dos responsáveis e/ou colaboradores do programa. Nesse sentido, resolvemos aplicar entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pelo programa T.E.I.P. do A.E.A.N. – Dr.^a Alice Barbosa (Psicóloga do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – G.A.A.F.), Dr.^a Teresa Fonseca (Mediadora do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – G.A.A.F.) e Dr.^a Maria Salomé Ribeiro (Coordenadora do programa T.E.I.P. do A.E.A.N.). Celebrados, em Maio de 2017, estes instrumentos de

trabalho (*Anexos 5 e 6*) permitiram-nos adquirir informações valiosas que nos possibilitaram responder às questões de partida deste relatório de uma forma mais clara, objetiva, concisa e completa.

Assim, e recapitulando os objetivos sugeridos também na *Introdução*, a *Tabela 7*, permite demonstrar como se desenvolverá o capítulo seguinte ao relacionar as questões de partida com os objetivos propostos.

Tabela 7 – Associação entre Objetivos e Questões de Partida

OBJETIVO(S)	QUESTÃO DE PARTIDA			
	1	2	3	4
Identificar e compreender os multifatores e as multidimensões da Indisciplina Escolar.	X			X
Avaliar a relação entre faltas disciplinares e sucesso escolar nessas disciplinas.		X		X
Relacionar os contextos socioculturais e familiares com a formação escolar dos jovens, os seus comportamentos, personalidades e objetivos de vida.		X	X	
Refletir sobre (possíveis) estratégias e medidas de gestão e controlo da (In)Disciplina em sala de aula.	X		X	X
Propor possíveis medidas e metodologias pedagógicas e didáticas alternativas para lidar com os fenómenos de indisciplina escolar.	X		X	X

Vejamos e compreendamos, então, os resultados do projeto.

Capítulo III – Cenários e Realidades

Este capítulo desenvolver-se-á em quatro subcapítulos, cada um deles correspondente a uma questão de partida elencada na *Introdução* e mencionada no capítulo dos *Percursos Metodológicos*.

1. A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?

Para responder a esta primeira questão de partida, socorremo-nos dos dados referentes à *Taxa de Sucesso* e *Faltas Disciplinares* que constam nos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do A.E.A.N.

Como a nossa intenção é, por um lado, averiguar a progressão destes fenómenos no Agrupamento em quesito e, por outro, inferir se a disciplina, ou a falta dela, interfere no sucesso escolar obtido pelos nossos estudantes, optámos por elaborar 4 gráficos, onde os dois primeiros se reportam ao ano letivo 2015/2016 e os dois últimos ao ano letivo atual (2016/2017), estando estes aglutinados em dois grupos: os dois primeiros gráficos de cada ano letivo (*Gráficos 2 e 4*) foram concebidos com base nos valores da *Taxa de Sucesso* das turmas que compõem a nossa Amostra. A partir deles, foi-nos possível catalogar as turmas, por ordem crescente de *Taxa de Sucesso*, e associar-lhes os respetivos valores de *Faltas Disciplinares*. Por seu turno, e invertendo o processo, os dois últimos gráficos de cada ano letivo (*Gráficos 3 e 5*) colocam em evidência, também por ordem crescente, as turmas que registaram mais/menos *Faltas Disciplinares*, associando-lhes, igualmente, os seus valores (da *Taxa*) de *Sucesso*.

O objetivo é aferir se, quando se muda de variável em análise, o comportamento dos valores de *Taxa de Sucesso* e de *Faltas Disciplinares* se mantêm inalteráveis ou, se ocorre alteração, quais as razões explicativas para a ocorrência dessa transformação.

Assim, analisaremos esta primeira questão sob duas perspetivas distintas, mas complementares, cada uma delas correspondente às duas variáveis em estudo: a primeira (*Gráficos 2 e 4*), onde se coloca em evidência a premissa do (in)sucesso escolar e na segunda (*Gráficos 3 e 5*), onde se valoriza o princípio das *faltas disciplinares*.

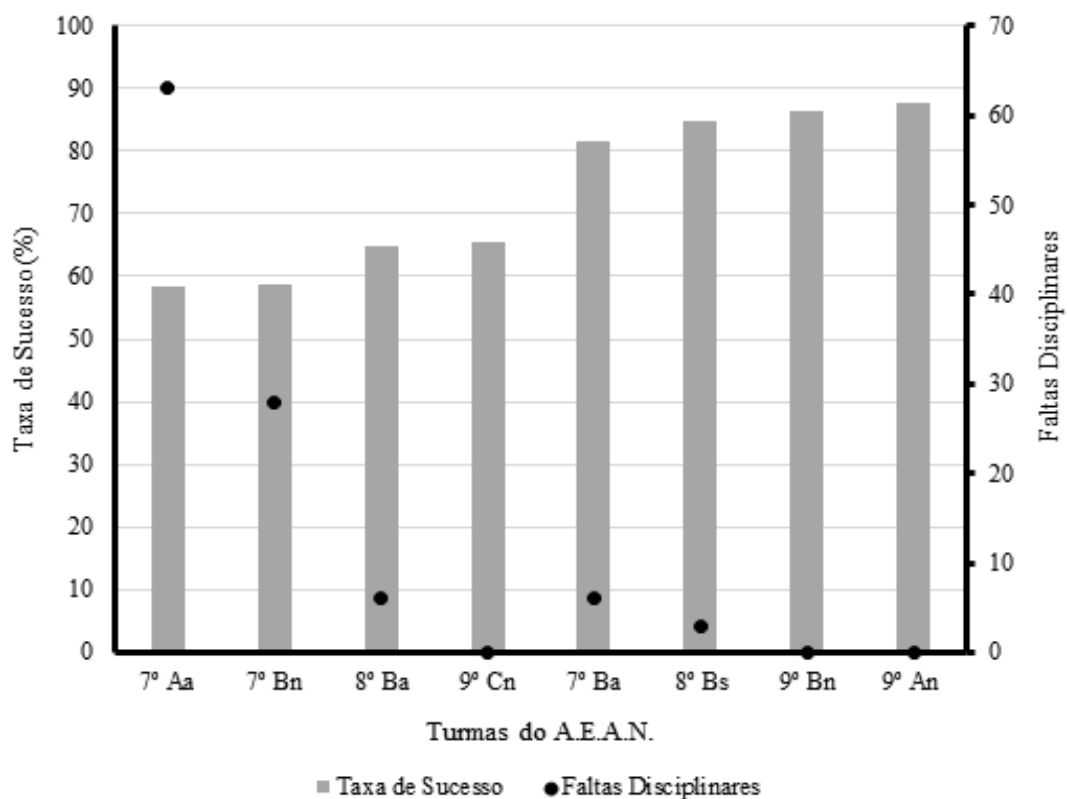


Gráfico 2 – Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

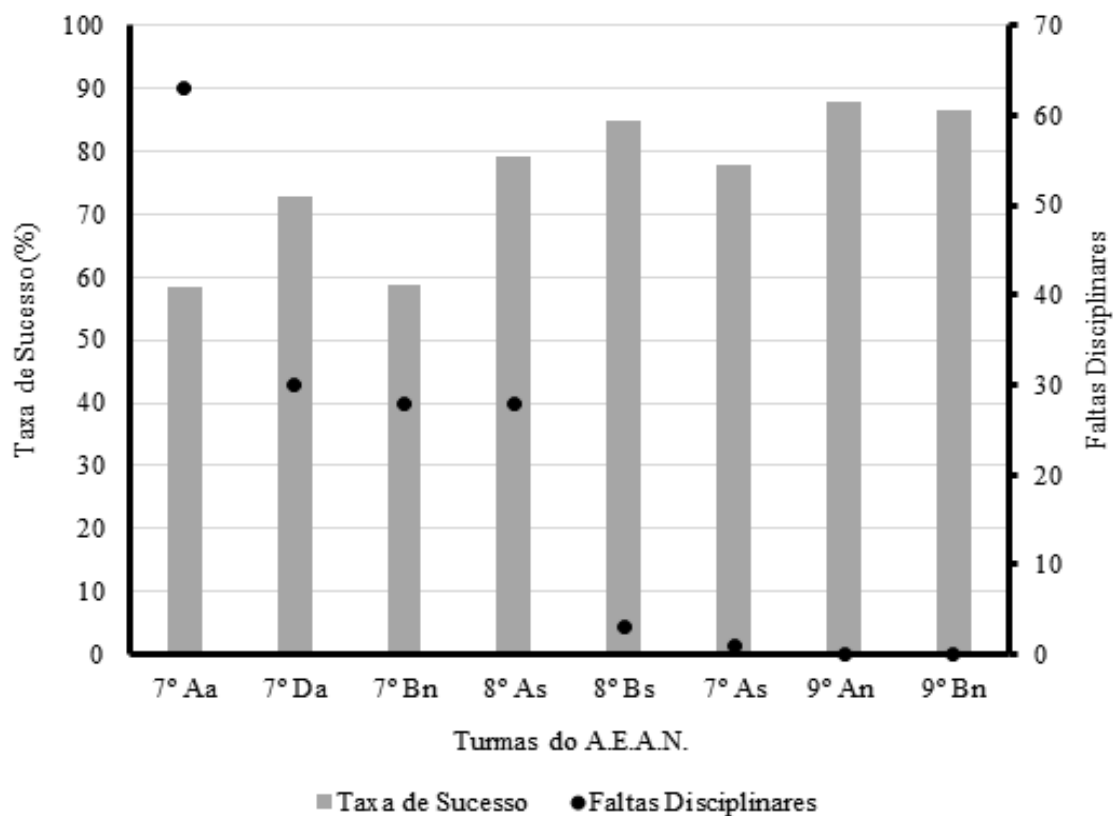


Gráfico 3 – Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

Da observação de conjunto, é impossível não reparar que a turma do 7º Aa é aquela que regista, simultaneamente, a menor *Taxa de Sucesso* do Agrupamento e um valor extraordinariamente elevado de *Faltas Disciplinares* (63 registos de ocorrências disciplinares, segundo o Relatório Oficial Final Anual de 2015/2016, onde a Medida Disciplinar Corretiva mais utilizada foi a ordem de saída do «aluno indisciplinado» da sala de aula – Amado (2000)). Poderíamos, portanto, afirmar que de facto os fenómenos de indisciplina têm efeitos negativos inegáveis no processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes.

Contudo, e não querendo extrair ilações precipitadas, com base apenas na análise genérica do comportamento de uma das turmas em questão, quando observamos os resultados obtidos, concluímos que a *Taxa de Sucesso* auferida foi superior a 50%. E se porventura pressuporíamos, *à priori*, que as turmas que detêm as maiores *Taxas de Sucesso* são as que registam os valores mais irrisórios de *Faltas Disciplinares*, quando analisamos, com algum pormenor, os Gráficos em questão, notamos que esta premissa nem sempre é verídica: de forma clara, estes provam que existem turmas onde embora não se registem *Faltas Disciplinares*, a *Taxa de Sucesso* por elas obtida não é superior a outras que averbam registos de tal variável. Veja-se, a título de exemplo, os casos da turma do 9º Cn que, embora não registre nenhuma *Falta Disciplinar*, possui uma *Taxa de Sucesso* muito inferior à do 7º Ba que assinala a ocorrência de *Faltas Disciplinares* (Gráfico 2); ou, ainda, a turma do 7º As que apesar de contabilizar apenas uma falta disciplinar, a sua *Taxa de Sucesso* é, contudo, inferior àquela que é averbada pelo 8º As, que regista um considerável valor de *Faltas Disciplinares* (Gráfico 3).

Ainda da leitura destes Gráficos, aludimos, que a turma do 7º Bn é concomitantemente a segunda com valores mais baixos de sucesso e mais elevados de ocorrências disciplinares e que o 7º Da, embora registre uma *Taxa de Sucesso* superior a 70% é a segunda turma com mais *Faltas Disciplinares* escrituradas (30 ocorrências).

Embora estejamos em crer, que outras variáveis estejam por detrás da explicação destes resultados, tais como a relação pedagógica, as perspetivas dos nossos estudantes e o seu contexto socioeconómico e familiar, é caso para se concluir que, em 2015/2016, a indisciplina teve efeitos miráveis na *Taxa de Sucesso* das turmas do Agrupamento.

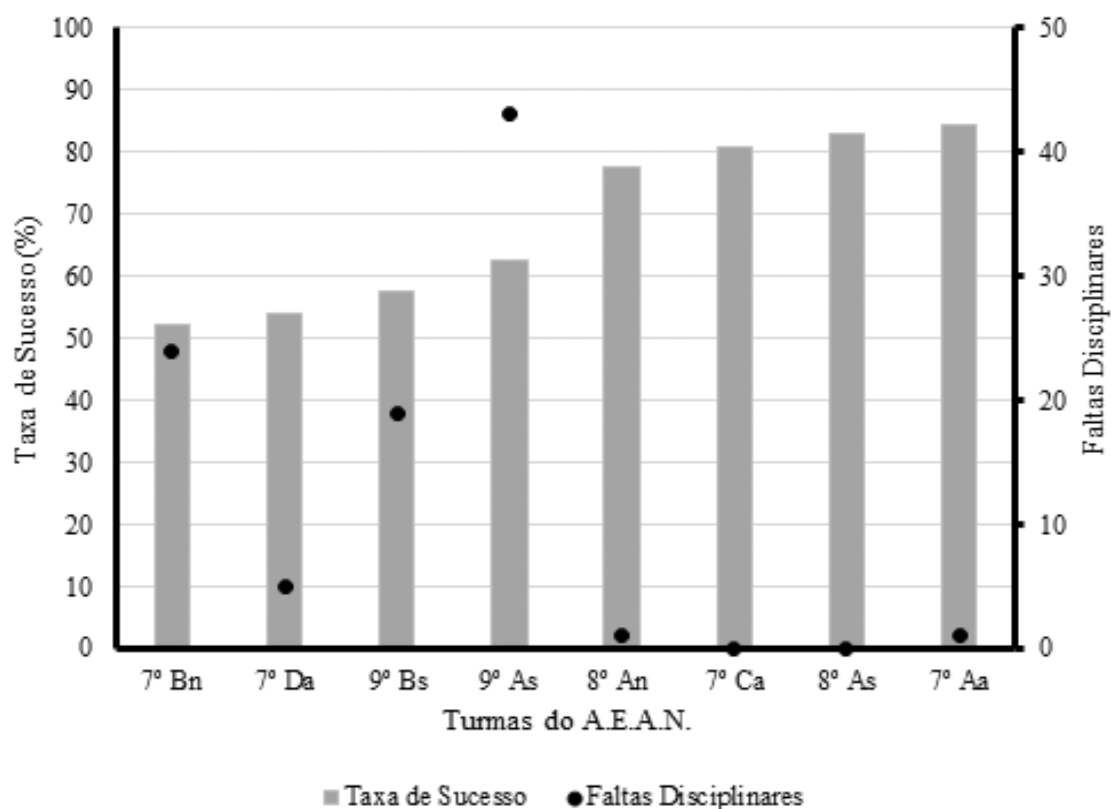


Gráfico 4 - Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

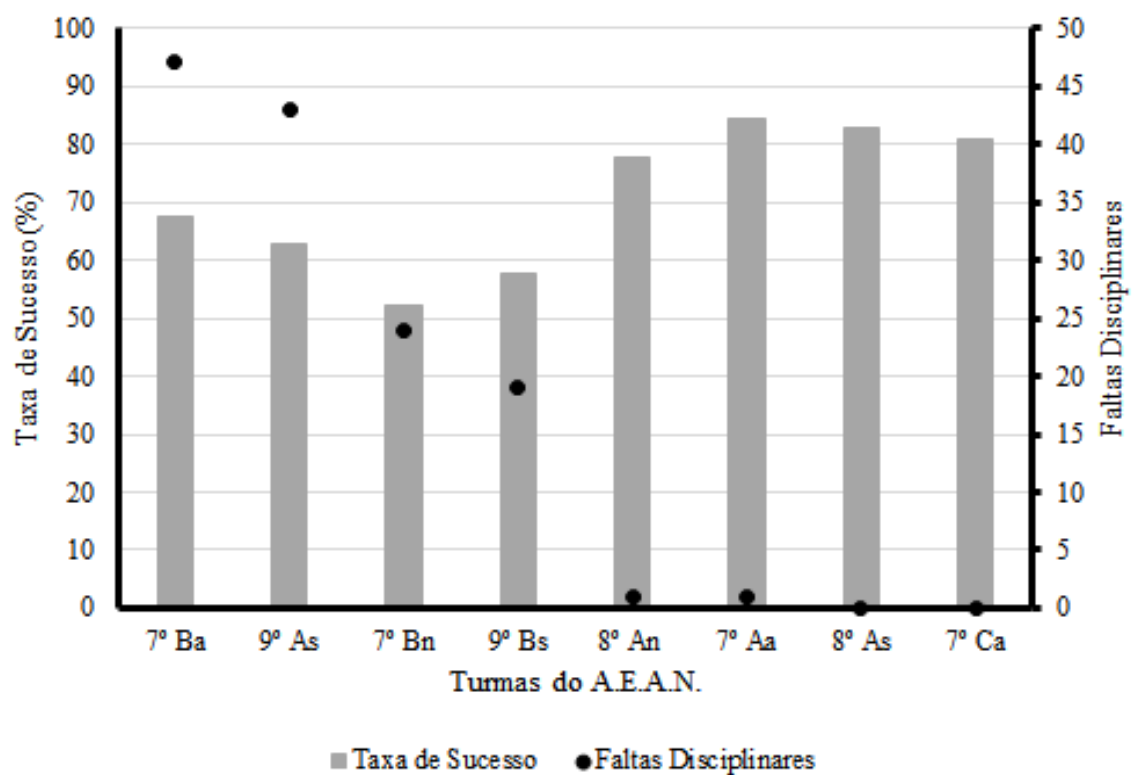


Gráfico 5 - Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

Já quando estudamos o presente ano letivo – 2016/2017 – podemos ressaltar da análise de conjunto (*Gráficos 4 e 5*) que as turmas que aferiram as maiores *Taxas de Sucesso* são aquelas que apresentam os valores mais ínfimos de *Faltas Disciplinares* e que, por seu turno, as que possuem as menores *Taxas de Sucesso* do Agrupamento são as que outorgam os valores mais elevados de ocorrências disciplinares. Significa isto que, mais uma vez, é-nos possível validar a premissa de que a (in)disciplina possui efeitos significativos no processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes, bem como nos resultados que desse processo aferem.

Podemos referir, também, que as turmas que possuem valores bastante elevados de *Faltas Disciplinares* detêm também uma *Taxa de Sucesso* superior a 60% (*Gráfico 5*). Mais ainda, não podemos deixar de reparar que, nesta categoria de análise, a turma que regista menos *Faltas Disciplinares* não é a que possui mais sucesso: o 7º Ba, a primeira turma com mais registo de ocorrências disciplinares, em 2016/2017, possui, todavia, mais 10 pontos percentuais de *Taxa de Sucesso Escolar* que a turma do 9º Bs. E, porventura, a turma que regista a maior *Taxa de Sucesso* escolar, acaba por ocupar o terceiro lugar da categoria das turmas com menos faltas disciplinares. Ou seja, podemos ressaltar que embora a indisciplina possua grandes reflexos no sucesso escolar dos nossos alunos, esta não dita a sua *Taxa de Sucesso*, apenas, e no melhor dos cenários, por nós perspetivados, condiciona-a.

De se sublinhar, ainda, que os valores atuais da *Taxa de Sucesso* são inferiores àqueles que foram alcançados e registados no ano letivo 2015/2016, o mesmo acontecendo com o registo de ocorrências disciplinares. Estamos, assim, em crer que tal realidade se justifica pelo facto da comunidade educativa encarar, cada vez mais, as Medidas Preventivas e as Medidas Disciplinares Corretivas como os principais mecanismos que permitem (re)criar uma conduta de prevenção perante a ocorrência de fenómenos e comportamentos indisciplinados, assente na articulação de diálogos entre professores e alunos em prol da (re)construção e (re)valorização da disciplina e das regras em sala de aula (Estrela & Amado, 2002; Amado & Freire, 2009).

2. Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nessas disciplinas?

Depois de evidenciarmos que a ocorrência de fenómenos de indisciplina possui reflexos inegáveis no sucesso escolar da comunidade estudantil, foi nossa principal preocupação identificar quais as disciplinas que, por turma da nossa Amostra, apresentam os valores mais elevados de *Faltas Disciplinares*: será que possuem alguma relação direta/inversa com a *Taxa de Sucesso* registada nessas mesmas turmas?

Por modo a responder a estas questões, e na tentativa de facilitar a leitura dos dados, optámos por, nos *Gráficos 6 e 7*, apresentar os resultados obtidos por escola, ano de escolaridade e turmas ordenadas alfabeticamente.

Assim, da análise do *Gráfico 6*, podemos concluir que, as disciplinas aqui ilustradas apresentam uma *Taxa de Sucesso* superior a 30%, embora muito poucas são aquelas que extrapolam o valor de 90%. Na verdade, este facto só ocorre três vezes, em 2015/2016: duas delas, à disciplina de Geografia, nas turmas do 9º ano de escolaridade da Escola Secundária de António Nobre, e uma vez à disciplina de Inglês que detém, dos dados de conjunto, a *Taxa de Sucesso* mais elevada (100%) na turma do 9º As da Escola Secundária de António Nobre. Significa isto, portanto, e numa primeira observação, que existiram turmas em 2015/2016 que registaram *Taxa(s) de Sucesso* elevadíssimas (quase todos, ou mesmo todos, os alunos da turma aferiram classificação final positiva à disciplina) e, mesmo assim, registaram a ocorrência de *Faltas Disciplinares*.

Ademais, é notório, ainda, mencionar que a escola que apresenta mais disciplinas e turmas com *Faltas Disciplinares* é a Escola Básica da Areosa: segundo a observação do *Gráfico 6*, todas as turmas se reportam ao 7º ano de escolaridade, ano de iniciação do 3º Ciclo de Ensino Básico, e as disciplinas com mais *Faltas Disciplinares* (Português – com registos em 2 turmas –, Geografia, Matemática e Francês – com registos em 3 turmas) são, muito curiosamente, comuns a todas elas. Não obstante, note-se que dessas disciplinas, Francês e Geografia, esta última correspondente à nossa área de formação e especialização, são as que registam as maiores *Taxa de Sucesso* da Escola em questão.

A disciplina de Matemática é aquela que, em 2015/2016, aparece evidenciada em várias turmas de todas as escolas do Agrupamento em análise e, nalgumas delas, possui a menor *Taxa de Sucesso* (como se observa na turma do 7º Aa da Escola Básica da Areosa). As disciplinas de Geografia e de Português são comuns apenas a duas escolas do A.E.A.N. e delas, a disciplina de Geografia é a que possui melhores resultados aferidos, sendo a de Português a mais preocupante, pelo facto de registar um valor de 18 faltas disciplinares numa das turmas (7º Aa).

Face ao exposto, estamos em crer que não existe uma clara relação de linearidade entre o (j)n)sucesso escolar das turmas aqui representadas e as faltas registadas por elas às diversas disciplinas. Poderemos, sim, afiançar que, em certa medida, estas variáveis se influenciam mutuamente. Mas, mais que elas, estamos cientes que será a própria relação pedagógica, os contextos em que se insere e vive a nossa heterogénea comunidade educativa, bem como a delimitação, compreensão e respeito das regras e até a própria capacidade dos professores em lidar e liderar as suas turmas que estão por detrás destes resultados alcançados, em 2015/2016.

Como nos argumenta a Coordenadora T.E.I.P. do Agrupamento – Maria Salomé Fernandes Ribeiro –, no âmbito das questões que lhe fomos colocando sobre a importância das regras e da relação pedagógica em sala de aula,

“As normas devem ser trabalhadas com os discentes, para que desde cedo estes consigam perceber que estas são sustentadas numa matriz de premissas produtoras de ações que visam o equilíbrio das relações humanas e que permite uma convivência harmoniosa entre todos.

(...) [Quando os estudantes não participam da sua construção, não as compreendem ou se recusam a cumpri-las, é inevitável o aparecimento de fenómenos de] indisciplina. (...) Um conhecimento das diferenças que os diversos contextos sociais, económicos e familiares imprimem na pessoa, aliada a uma intervenção sem preconceitos e com uma visão holística, pode permitir uma convivência pedagógica em que as pontes se vão construindo e a distância se vai desvanecendo”¹³.

¹³ A entrevista semiestruturada está disponível, na íntegra, na área Anexos desta obra – Anexo 5

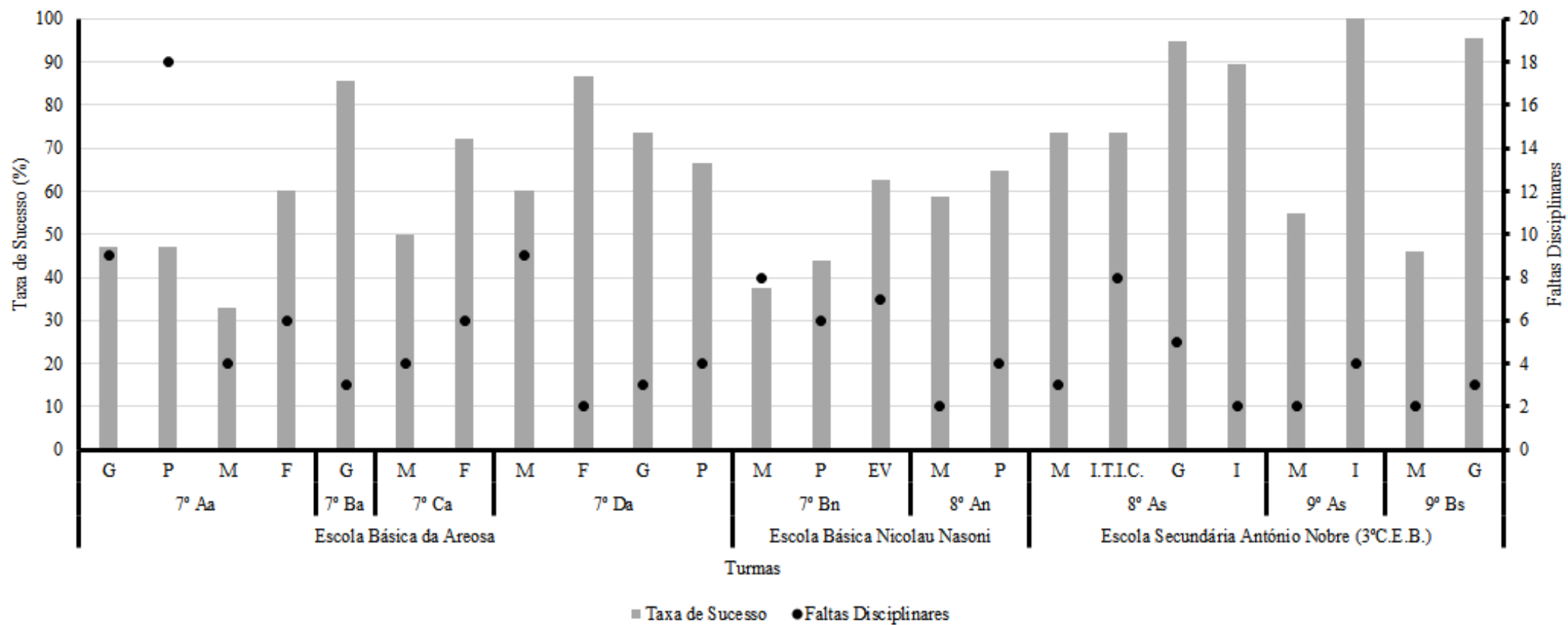


Gráfico 6 – Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

Já quando nos reportamos ao presente ano letivo (*Gráfico 7*), verificamos que, tanto a *Taxa de Sucesso*, como as *Faltas Disciplinares* são, comparativamente ao ano letivo anterior, menores. Ou seja, embora nenhuma das disciplinas elencadas extrapole os 80% de sucesso, muito nos apraz registrar que as disciplinas e as turmas com registo de comportamentos disruptivos perturbadores do normal funcionamento da sala de aula são, também eles, menores que em 2015/2016.

Conforme a análise que realizamos para o ano letivo precedente, podemos deduzir que as disciplinas que mantêm ainda alguma expressividade no número de ocorrências disciplinares são a disciplina de Matemática, para quem a *Taxa de Sucesso* decresceu consideravelmente, e as disciplinas de Português e de Geografia, onde, esta última se posiciona como uma das disciplinas com mais *Taxa de Sucesso* do A.E.A.N.

Um pouco mais preocupante que todas as que fomos registando até ao momento, e com um valor muito superior ao registado na disciplina de Português da turma do 7º Aa, (2015/2016), situa-se a disciplina de Ciências Naturais (9º As). São muitas as hipóteses explicativas para estes valores: para além daquelas que já foram tecidas aquando da análise do *Gráfico 6*, ainda reportamos que muito provavelmente este número de ocorrências encontra o seu fundamento no grau de complexidade, dificuldade ou até alguma inutilidade, dos conteúdos reconhecida pelos «estudantes indisciplinados». Como as Dr.^{as} Alice Barbosa e Teresa Fonseca (Psicóloga e Mediadora do G.A.A.F., respetivamente)¹³, nos informam, “Na maior parte das vezes, os alunos não encontram na Escola a motivação necessária a uma aprendizagem consistente, [transportando consigo e para dentro da sala de aula] (...) comportamentos desatentos e desestabilizadores.”, que acabam por deteriorar a própria relação pedagógica, considerada, aliás, como um dos principais fatores potenciadores da indisciplina (Estrela & Amado, 2000; Jesus, 2008; Palma, 2014; Renca, 2008): ou porque simplesmente não «funciona», ou porque a própria autoridade do professor é já colocada em causa “(...) por «miúdos» irreverentes e desafiadores (...)” (Estrela, 1991, p. 30), ou ainda, porque os estudantes não se encontram preparados para uma vivência coletiva baseada em normas funcionais e proibições (Amado, 2001).

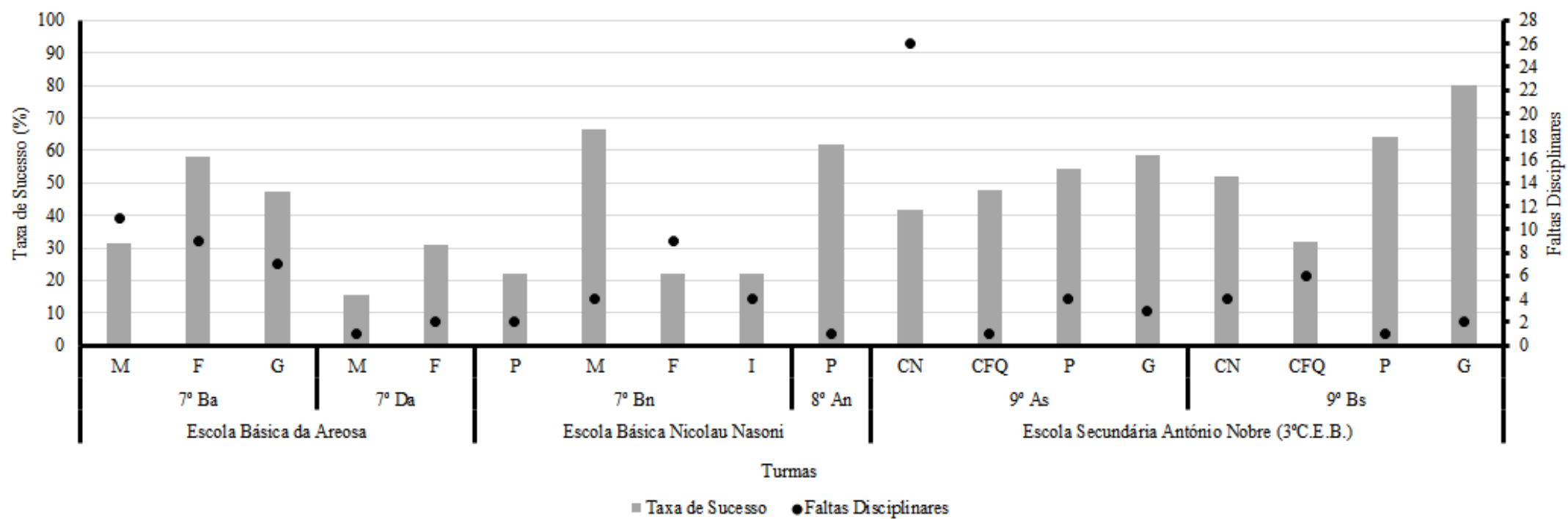


Gráfico 7 – Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

3. Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?

Para responder a esta questão, socorremo-nos, em primeiro lugar, da aplicação de um Inquérito por Questionário às 9 turmas do presente estudo, por modo a compreendermos qual a sua posição perante as regras, a escola, os professores e os colegas. Para o efeito, e com base num pequeno excerto de banda desenhada (**Anexo XX**), os estudantes inquiridos tinham que colocar por ordem de importância (da mais para a menos importante) um conjunto de frases que ilustravam possíveis justificações, que remetem para o âmbito da responsabilidade, do respeito pelo professor, pelas regras e pelos colegas, para a adoção de comportamentos disruptivos por parte do *Zé Gato*, a principal personagem deste nosso excerto (*Quadro 1*).

Quadro 1 – Possíveis justificações para o comportamento disruptivo do *Zé Gato* (excerto do Inquérito por Questionário)

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Porque, como não passa para o caderno o que está no quadro, não está a ser responsável. [Responsabilidade]
	Porque, ao atirar papelinhos à professora, não está a respeitar a professora. [Respeito pelo Professor]
	Porque, como está sem atenção às explicações da professora, não respeita as regras da turma. [Respeito pelas Regras]
	Porque, ao distrair os colegas com a sua brincadeira, não está a respeitar os colegas. [Respeito pelos Colegas]

Antes de apresentarmos os resultados do Inquérito por Questionário, convém frisar que, aquando da aplicação do referido instrumento de trabalho, nem todos os 179 alunos estavam presentes e, nalguns casos, os inquiridos, que muito amavelmente a ele

responderam, não responderam de forma adequada ao que lhes era solicitado. Assim sendo, os resultados do nosso estudo acabam por ser «prejudicados», pois cerca de 30% dos estudantes não colaboraram nele. Todavia, a nossa Amostra é ainda bastante significativa, pois 70% dela, correspondeu às expectativas que lhes eram pedidas.

Desta forma, o *Gráfico 8* ilustra o grau de importância que os alunos inquiridos atribuíram às quatro opções possíveis da questão “*Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?*”.

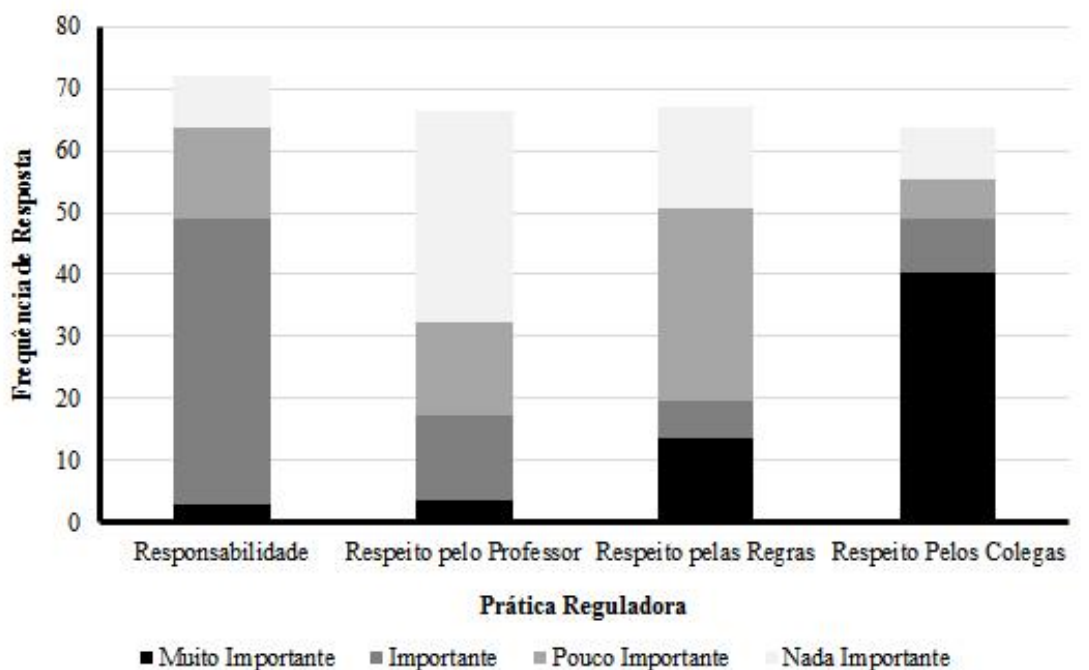


Gráfico 8 – Frequência de Resposta, à questão: “*Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?*”

Da análise do *Gráfico 8*, podemos ressaltar que os inquiridos referem que o *Zé Gato* está a ser indisciplinado, em primeiro lugar, para com os seus colegas. Ao distraí-los, está a prejudicá-los. Por isso, o *Respeito pelos Colegas* a primeira razão e/ou consequência que os inquiridos atribuem aos «alunos indisciplinados», como o *Zé Gato*.

Como segunda premissa mais valorizada, encontra-se o princípio da *Responsabilidade*: ao não registar e não participar e colaborar nas aulas, a nossa Amostra considera que os «alunos indisciplinados» não só prejudicam os colegas da e em sala de aula, como acabam por deteriorar o *ethos* da sala de aula (Reynolds, 1982) e impedindo ou fragilizando a interação, a coesão e o diálogo em sala de aula e em turma

(fatores de ordem institucional informal mencionados por Amado & Freire, em 2009).

O *Respeito pelas Regras* e o *Respeito pelo Professor* são duas premissas pouco valorizadas pelos nossos estudantes. Ou porque, como já referimos, os alunos se questionam quanto à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade adotado pelo professor; ou porque, estes acabam por não ter a oportunidade de participar na elaboração das regras que têm que (nalguns casos, forçosamente, que) cumprir em sala de aula. Certo é que, com base em diversos autores, para inverter estes resultados, os professores necessitam de «desmonopolizar» o ambiente de liderança que possuem em sala de aula, tornando-o mais democrático e participativo, assente na definição coletiva de um conjunto claro, simples e objetivo de regras e normas. Ao participarem da sua formulação, os estudantes acabam por aceitá-las, compreendê-las e cumpri-las muito mais facilmente do que se estas fossem impostas pelo(s) professor(es) (Amado, 2000; Carita & Fernandes, 2002), (re)construindo, assim, a disciplina.

Em conformidade com estas premissas, e com base no mesmo excerto de banda desenhada aplicado para o *Quadro 1*, os inquiridos tinham que colocar, novamente, por ordem de importância um conjunto de frases que tinham como principal objetivo analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica dos professores, frases essas que remetem para questões de controlo pessoal, posicional, pessoal com explicitação e imperativo (*Quadro 2*).

Quadro 2 – Possíveis “avisos” dos docentes para com o Zé Gato (excerto do Inquérito por Questionário)

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Zé, o melhor é dares-me o invólucro dessa caneta, porque assim estás a distrair-te e não prestas atenção à aula. [Controlo Pessoal]
	Zé, vais acabar com essa brincadeira, porque as regras da turma são para cumprir. [Controlo Posicional]
	Zé, isso é uma falta de respeito para comigo e para com os teus colegas, porque estás a prejudicar o nosso trabalho. [Controlo Pessoal, com explicitação]

	Pára imediatamente com isso e guarda o invólucro da caneta. [Controlo Imperativo]
--	--

Assim, há semelhança do *Gráfico 8*, o *Gráfico 9* ilustra o grau de importância que os alunos inquiridos atribuíram às quatro opções possíveis da questão “*Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato?*”.

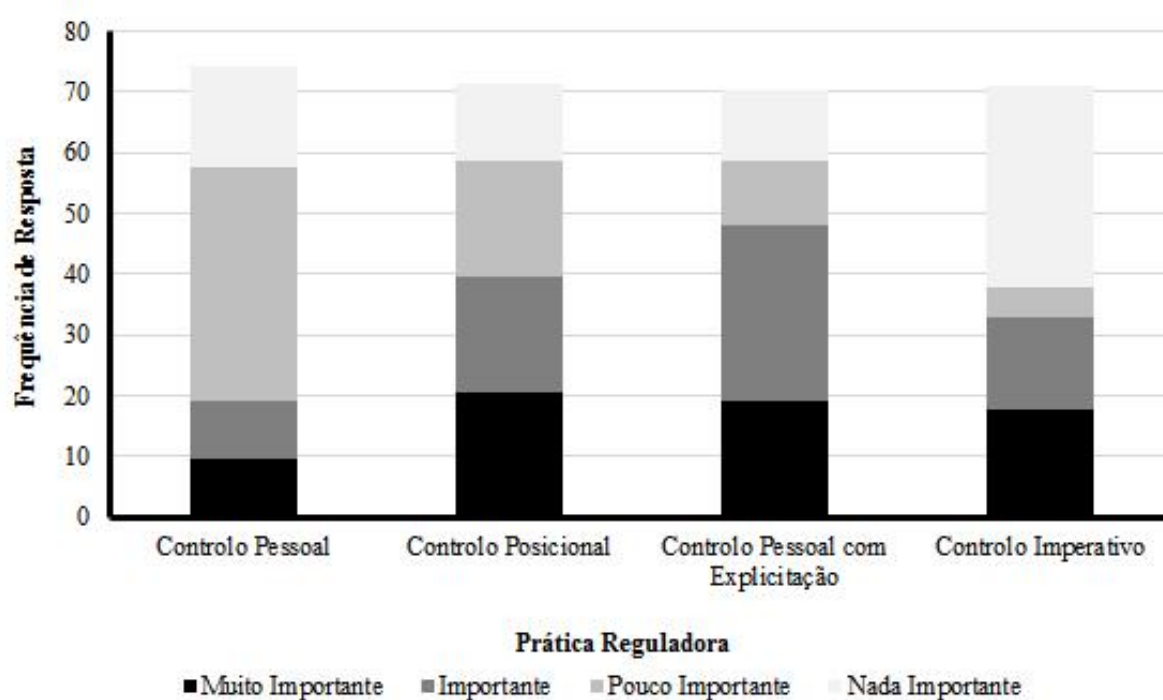


Gráfico 9 – Frequência de Resposta, à questão: “Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato?”

O *Gráfico 9* evidencia uma certa dificuldade da nossa amostra em aferir qual das afirmações plasmadas no *Quadro 2* é a mais importante. Mesmo assim, compreendem que o *Controlo Posicional* e o *Controlo Pessoal com Explicitação* são ambos muito importantes e têm como principal objetivo “(...) o de gerir as situações de indisciplina, corrigindo mais do que punindo (...)” (Palma, 2011, p. 25), integrando-se no âmbito do primeiro processo corretivo de Amado (2000) – Correção pela Integração/Estimulação.

Por seu turno, desvalorizam o *Controlo Imperativo* precisamente porque, como já tivemos a oportunidade de referir, os estudantes aceitam as regras e os «avisos»

encetados pelos professores, desde que possam participar da sua formação, tornando-se mais responsáveis e mais conscientes do trabalho dos professores e da função e finalidade da escola. Quando não respeitam as regras pré-estabelecidas ou impostas, “(...) as interações entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (...)” (Palma, 2011, p. 14) saem lesadas e chegam a constituir-se mesmo como um grave e sério obstáculo que “(...) impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem (...)” (Silva, 2001, p. 9).

A segunda parte do Inquérito por Questionário tinha como principal objetivo analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica dos professores. Para o efeito, apresentámos novamente um outro excerto da mesma banda desenhada, onde três amigos – a Marta, o Pedro e o André – numa conversa informal, acabam por adjetivar uma das suas professoras.

Assim, e para cada uma das seguintes questões explanadas, os nossos estudantes tinham que escolher a melhor professora que se identificava com os seus professores, justificando a sua escolha. Foi, aliás, a partir dessas justificações que procedemos à análise de conteúdo, com recurso à formação de *WordClouds* (Figuras 4, 5 e 6).

- 1- *Achas que os teus professores têm uma atuação mais parecida com a professora da Marta, com a professora do Pedro ou com a professora do André?*
- 2- *Se pudesses escolher gostavas que os teus professores fossem como a professora da Marta, como a do Pedro, ou como a do André?*
Porquê?
- 3- *Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que a tua turma teria pior comportamento?*
Porquê?
- 4- *Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que a tua turma teria melhor comportamento?*
Porquê?

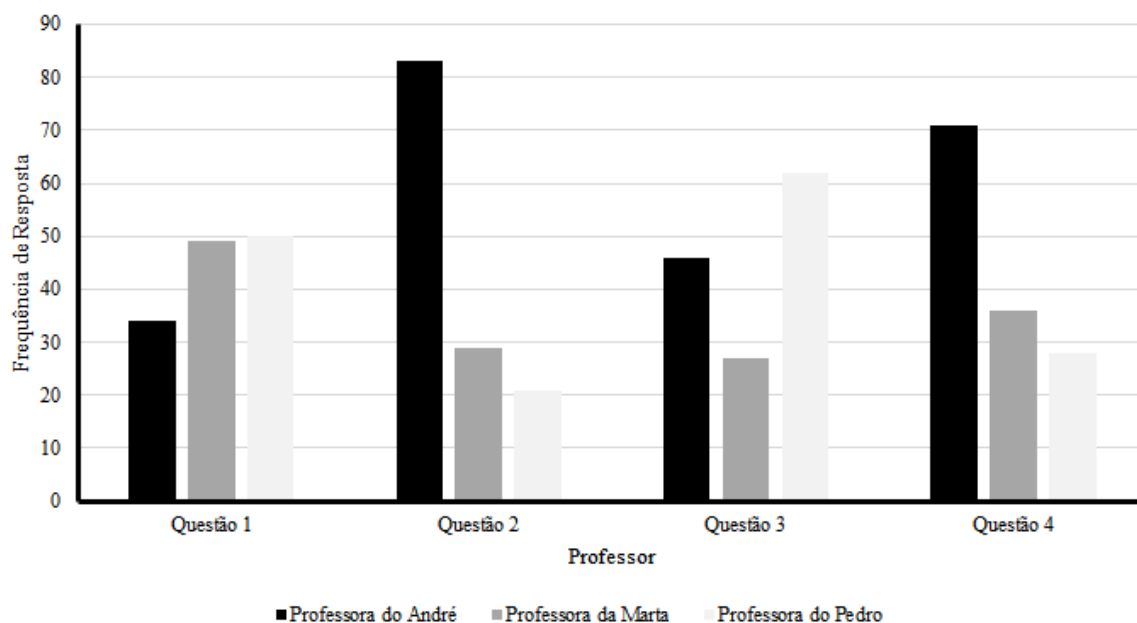


Gráfico 10 – Frequência de Respostas da nossa Amostra às 4 questões da Parte 2 do Inquérito por Questionário

O *Gráfico 10* permite colocar em evidência que, para a grande maioria dos alunos inquiridos, os seus professores atuam em sala de aula como as professoras da Marta e do Pedro (*Questão 1*), muito embora gostassem que os seus professores procedessem como a professora do André (*Questão 2*). Admitem, ainda, que seria com a professora do Pedro que a sua turma se comportaria pior e, por oposição, em conformidade com a *Questão 2*, seria com a do André que se comportariam melhor.

Esta sinopse, permite-nos concluir, juntamente com as *Figuras 4, 5 e 6* que, os alunos adotam determinadas condutas conforme o professor. No entanto, é claro que estes os compreenderiam melhor se, com eles, os professores (re)construíssem um *clima de abertura* (Estrela & Amado, 2000), onde se espera que o professor seja reflexivo, democrático, seguro de si e das suas atitudes. Que cumpra as regras e normas de conduta pré-estabelecidas e acordadas com os seus alunos e que se saiba impor, que consiga manter a «ordem». Mas que consiga também propiciar a criação de uma relação de cooperação, interesse, interajuda, responsabilidade, autonomia e motivação entre alunos e, muito particularmente, entre eles e o(s) professor(es).

No fundo, é isto que os alunos precisam para sucumbirem os seus comportamentos disruptivos: de um professor que se revele persistente, resiliente e batalhador. Um professor que, como tive já a oportunidade de o frisar, a seu jeito, *permita que o «Aprendiz» se transforme «Mestre»*.



4. Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?

Esta é uma questão que temos vindo a responder ao longo desta Dissertação de Mestrado e que encontra a sua essência, fundamentalmente, na forma como alunos e professores se relacionam na escola e, muito particularmente, nas salas de aula (Estrela & Amado, 2000; Jesus, 2008; Palma, 2014; Renca, 2008). Uma relação que, se não for cuidada, «alimentada» e fortalecida diariamente, pode, como nos alerta a Coordenadora do Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (T.E.I.P.) do Agrupamento, Dra Maria Salomé Fernandes Ribeiro, deteriorar-se, potencializando, por um lado, o aumento dos valores de insucesso escolar e, por outro, as ocorrências e manifestações indisciplinadas. Nas suas palavras,

“O crescente insucesso, ano após ano, [acaba por] exponencia[r] o desinteresse dos alunos, que frequentemente se traduz em comportamentos problemáticos [que possuem reflexos inegáveis na] prática pedagógica [, que] não assente no sucesso para todos, irá traduzir-se em comportamentos desajustados.”.

Portanto, uma vez fragilizada a relação pedagógica, será muito difícil volvê-la à tranquilidade e à harmonia necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e, diríamos nós, «sentido e vivido». Isto porque, as brechas criadas pelo desentendimento entre professores e alunos são impreterivelmente acolhidas pelos estudantes que acabam por ripostar contra os conteúdos científicos que estão a ser lecionados, perturbando o normal funcionamento das aulas, desrespeitando as regras pré-estabelecidas e acordadas e, ainda, adotando e manifestando frequentemente e em sala de aula, como narram as D^{ras}. Alice Barbosa e Teresa Fonseca, responsáveis pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família do Agrupamento de Escolas de António Nobre,

“(…) comportamentos de indisciplina [, em que os] mais comuns e de maior gravidade são a falta de respeito pela autoridade da figura do professor. (...) [Um] conjunto de atitudes que (...) [envolve diretamente o] desrespeito [e se traduz] (...) na prática por verbalizações insultuosas, que obrigam [o professor a utilizar, como mecanismo de reposição da ordem, por um lado, a] medida de ordem de saída da sala de aula e [, por outro a aplicação de] (...) Medidas Corretivas Sancionatórias.”.

Assim sendo, por forma a prevenir a manifestação dos fenómenos de indisciplina escolar em sala de aula, julgamos necessário e crucial, ressaltar que tanto professores como alunos saibam reconhecer a importância e a utilidade das regras e, acima de tudo, as saibam cumprir (Amado & Freire, 2009). A Dra Maria Salomé Fernandes Ribeiro analisa ainda mais aprofundadamente esta questão, inferindo que,

“O professor tem de ter presente que o seu papel em sala de aula é ensinar aquele público. Se mantiver o mesmo registo para públicos diferentes, corre o risco de criar desinteresse nos alunos. As escolhas dos atos e das palavras, que o professor aplica na condução dos processos e estratégias, devem conduzir à efetivação de uma relação empática com o outro, e consequentemente ter como corolário uma influência positiva sobre o sujeito, que permita gerar uma melhor prática de ensino-aprendizagem.”.

Não obstante, e a propósito da opinião da Coordenadora do Programa T.E.I.P. do A.E.A.N., as D^{ras}. Alice Barbosa e Teresa Fonseca, Psicóloga e Mediadora do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família do Agrupamento de Escolas de António Nobre, ainda salientam que

“Os professores têm vindo a sentir a necessidade de aplicar novas metodologias e práticas dentro da sala de aula, procurando fugir ao modelo tradicional de exposição verbal/teórica e desta forma potenciar a motivação e o interesse dos alunos, com reflexo positivo ao nível comportamental.”.

Contudo, nem sempre é fácil (re)criar um ambiente em que todos os alunos da turma desfrutem (ou queiram desfrutar) e aproveitem (ou queiram aproveitar) a aula, com a mesma motivação e o mesmo empenho que o professor. Este fosso entre o desejo do professor e a realidade da turma que à sua frente se apresenta, gera inevitavelmente confrontos e consequências que fragilizam não só o processo de ensino-aprendizagem como, principalmente, a relação pedagógica. A este propósito, a Dra Maria Salomé Fernandes Ribeiro refere-nos, que,

“Por vezes, [as] sanções são necessárias, no entanto deve imperar o bom senso. O professor deve ter sempre presente que é a autoridade dentro da sala de aula e por isso deve munir-se de mecanismos que permitam controlar os comportamentos desajustados. Esses mecanismos passam muitas vezes pelo diálogo.”.

As D^{ras}. Alice Barbosa e Teresa Fonseca vão, ainda, mais longe e recomendam:

“Consideramos que pode ser benéfico para a melhoria do comportamento, quando o aluno e o encarregado de educação são envolvidos numa maior consciencialização sobre as atitudes desadequadas e em conjunto ser definido um plano de intervenção no sentido da melhoria.”.

Isto porque, quando instadas a responder à questão “*No seu entender, o aluno que é sancionado repete o comportamento que o levou a ser castigado? Porquê?*”, as três entidades responsáveis pela aplicação e monitorização do Programa T.E.I.P. no A.E.A.N. comungam do princípio de que estes “(...) tendem a reincidir, tanto mais se não se trabalhar a causa de tal atitude, que está a potenciar estes comportamentos.” (D^{ras}. Alice Barbosa e Teresa Fonseca). Ou seja, e indo ao encontro da argumentação exposta por autores como Carita & Fernandes (2002), Estrela & Amado (2002) e Santos (2015), estamos em crer que “(...) Se o problema for refletido conjuntamente, pode alterar e melhorar a relação professor-aluno.” (Dra Maria Salomé Fernandes Ribeiro), desconstruindo, até, as velhas realidades que muitas vezes ouvimos, de que, não adianta de nada ensinar, porque o aluno não quer, nem vai aprender.

Ressalvamos, assim, desta breve análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às entidades responsáveis pela aplicação e monitorização do programa T.E.I.P. do Agrupamento em questão, que a relação pedagógica é um processo dinâmico, vivo e vivido, onde cada individuo é extramente importante na criação e manutenção da educação e do saber. E é esta, a realidade que precisamos de demonstrar à comunidade educativa: que os professores não são hoje os únicos detentores do conhecimento. A propósito de tal, e desta questão fundamental da relação pedagógica e dos seus efeitos diretos e indiretos no sucesso e na disciplina escolares dos nossos jovens, recordamos, com um carinho especial, as sessões de Didática da Geografia, onde fomos compreendendo que ninguém é tão «grande» que não possa aprender, nem tão «pequeno» que não possa ensinar...

TERCEIRA PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE (IN)DISCIPLINA ESCOLAR

*“Quando pensamos, fazemo-lo com o fim de julgar ou chegar a uma conclusão;
quando sentimos, é para atribuir um valor pessoal a qualquer coisa que fazemos”*

(Carl Jung¹⁴)

¹⁴ Disponível em: < <https://www.pensador.com/conclusao/> >. [Acesso em: 23 de Setembro de 2017]

Percorremos um «longo caminho» para concretizar esta Dissertação de Mestrado e, ao tecer, agora, algumas considerações finais, temos a perfeita consciência que muito ficou, ainda, por fazer e dizer. Mesmo assim, e já quase no seu final, fica perpetuado uma das nossas principais conclusões sobre a problemática pedagógica em debate: a indisciplina escolar é um símbolo intrínseco das novas gerações e, constitui-se, também, como um «amuleto» para nos guiar na descoberta do futuro da escola e da sociedade.

Desta forma, a presente investigação pretende(u) ser um contributo para o estudo da temática da Indisciplina Escolar. Uma temática que suscitou, ao longo das últimas décadas, a curiosidade de muitos investigadores que têm encetado inúmeras investigações nacionais e internacionais sobre este fenómeno atemporal, multidisciplinar, multicausal e multifactorial e que, ainda, não possui uma taxonomia nitidamente definida (Lopes, 2006). Um fenómeno que, em virtude das suas constantes transformações, impossibilita a existência ou, até, a criação de «receitas» e «fórmulas» que permitam minorar a sua manifestação na sociedade e, muito particularmente, na escola, onde graça também o insucesso escolar, fortemente apontado como uma das principais causas e consequências da Indisciplina.

Assim, não podemos deixar de ressaltar que a atividade de ensino-aprendizagem deve apoiar-se em motivações sustentadas no estado atitudinal e nos diversos interesses revelados quer pelos alunos da turma, quer pelos professores da mesma. Será, até, importante e interessante, conforme nos foi possível aferir, com base nos diversos contributos prestados não só pela nossa amostra estudantil, como também pelas três ilustres entidades responsáveis pela monitorização do projeto T.E.I.P. do A.E.A.N., que os fenómenos de indisciplina e insucesso escolar podem ser minorados se se apostar numa *transversalidade curricular* que albergue programas curriculares com conteúdos alusivos aos sentimentos, às atitudes e aos valores, por forma a poder estimular e trabalhar o conhecimento interpessoal/psicológico e as relações. Neste âmbito, e indo ao encontro de diversos autores nacionais e internacionais, as Dr.^{as} Alice Barbosa, Teresa Fonseca e Salomé Ribeiro sugerem a inclusão de técnicas de mediação de conflitos e a utilização, em sala de aula, de metodologias que permitam reforçar sentimentos de entreajuda, de respeito e de solidariedade, além das estratégias de desenvolvimento de

empatia e a reciprocidade moral.

Compreendendo que a “(...) Pedagogia não é uma receita, é uma procura (...)” (Debesse citado por Estrela, 1996, p. 36), para a realização do nosso estudo empírico, optou-se por uma metodologia que combinou a análise qualitativa (através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pela monitorização do programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* do A.E.A.N. e da análise de conteúdo, com recurso à formação de *WordClouds*, com base na opinião fornecida pela nossa Amostra Estudantil) e quantitativa (com a aplicação de um inquérito por questionário a 179 alunos das 3 escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do A.E.A.N.).

Dos seus resultados, a primeira questão norteadora deste projeto, deixa-nos cientes, que o domínio dos conteúdos e das variadas formas da sua transmissão são alicerces fundamentais da competência docente, mas certamente podem constituir-se como fundações frágeis, do ponto de vista da possibilidade de desencadear comportamentos menos adequados nos alunos, se não forem acompanhados da «trave-mestra» que é a competência relacional. Todos sabemos que há muitos professores, capazes de estabelecer uma boa relação com os seus alunos, mas que fracassam, porque não dispõem de competência científica e didática que apoie a competência relacional que detêm. Assim como também sabemos que existem outros que, embora muito seguros nas matérias que lecionam, têm mais dificuldade em estabelecer uma dinâmica relacional equilibrada. De uma forma ou de outra, é certo, ainda assim, que as competências relacionais são suscetíveis de aquisição e treino.

Ainda quanto à primeira questão de partida, devemos frisar que as noções e conceções que construímos de disciplina e indisciplina, sucesso e insucesso escolar não são lineares, estáticas e unidirecionais. Não afetam, como constatado pela resposta ofertada à segunda pergunta de partida, todas as disciplinas por igual e nem todos os professores. Aliás, e satisfazendo a terceira questão norteadora deste projeto, não são sequer relações exclusivamente comportamentais e, deva-se sublinhar, muitas vezes, estes comportamentos disruptivos só ocorrem porque o professor ou é demasiado autoritário ou permissivo; ou porque o sistema de regras em sala de aula não é claro e democrático, contando com a opinião dos estudantes; ou, até, em última análise, porque

a escola e o meio onde se insere condicionam determinados cânones comportamentais que, muitos antes de se inserirem nessa determinada escola, os estudantes já os vivenciavam.

Podemos também concluir, quanto à quarta questão norteadora deste projeto, que a prática pedagógica exerce grandes e significativas influências sobre a (in)disciplina e sobre o (in)sucesso escolar. Nesta medida, é nosso dever, à luz das entrevistas semiestruturadas realizadas às Dr.^{as} Maria Salomé Fernandes Ribeiro (Coordenadora do projeto T.E.I.P. do A.E.A.N.), Alice Barbosa (Psicóloga do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – G.A.A.F.) e Teresa Fonseca (Mediadora do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – G.A.A.F.) realçar que a abordagem preventiva é aquela que melhor pode favorecer a (re)construção da disciplina escolar: intervir, e intervir precocemente, funciona como uma mais-valia neste processo, uma vez que muitos dos problemas disciplinares existentes nas escolas só se vão agudizando sistematicamente, porque não há intervenção por parte da comunidade educativa e da família.

No término da presente investigação, não podemos de forma alguma deixar de mencionar alguns dos seus principais limites e constrangimentos: o primeiro foi de cariz temporal, já que o espaço de tempo que dedicamos à sua realização (Junho a Setembro de 2017) foi muito curto e escasso, pelo que nem sempre conseguimos expor, explorar e tirar ilações devidamente ponderadas da nossa investigação. O segundo, diríamos nós, é que, tratando-se de um estudo de carácter exploratório, as conclusões que aqui fomos explanando são somente aplicáveis a este contexto geográfico e escolar e os dados obtidos só com muita cautela poderão ser objeto de alguma generalização. Significa isto, portanto, que os resultados aferidos deste projeto têm, necessariamente, um valor restrito à realidade do Agrupamento de Escolas de António Nobre. Ademais, o nosso estudo e as ilações que dele retirámos, não usufruíram do contributo de todos os 179 alunos escolhidos para perfazer a nossa Amostra, pois cerca de 30% dela, no momento em que aplicámos o inquérito por questionário, numa fase já bastante tardia do ano letivo 2016/2017, deva-se acrescentar, encontrava-se a faltar.

Não obstante tais repressões, ainda estamos cientes de que as estratégias e recomendações que fomos elencando e explorando representam, também elas, apenas

um pequeno contributo para o desenvolvimento e melhoria das práticas de atuação dos professores do A.E.A.N. face aos fenómenos e comportamentos de indisciplina. Isto porque, como já tivemos a oportunidade de o frisar, esta é uma problemática que, em virtude da sua grande complexidade, requer respostas variadas e diversificadas em função dos dilemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares em que ocorre.

Consideramos, assim, que esta Dissertação de Mestrado tem uma mensagem explícita, ao se revestir de uma série de anotações que se nos parecem essenciais para conhecer e prevenir a indisciplina, conhecer e reverter a agrura do insucesso escolar, conhecer e frisar a importância que pais e escola assumem quando, juntas, batalham pelo bem comum dos seus filhos e alunos; e uma implícita que só agora, bem no final do «nosso percurso», temos a ousadia de a revelar: falar e opinar de (in)disciplina e de (in)sucesso escolar, todos somos e seremos sempre capazes. Todavia, poucos serão aqueles que, ao lerem projetos de investigação-ação como este, compreenderão que

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra!”

(Anísio Teixeira)¹⁵

¹⁵ Disponível em: < <https://www.pensador.com/frase/NjQ2Nzc3/>>. [Acesso em: 24 de Setembro de 2017]

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. & Rua, M. (2003). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO.
- Afonso, A. (1999). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, S. (2006). *A Indisciplina e a Escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB*. Porto: Universidade Portucalense.
- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (s/d). *Perceção dos Professores acerca dos comportamentos em contexto de sala de aula*.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aula - Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, R. (s/d). *Educação do Olhar*. Obtido de Pais & Filhos: <http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniao/63-rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História. Faculdade de Letras*. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, 299-319.
- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores* (pp. 1-19). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (2001). Compreender e contruir a (in)disciplina. *Cadernos da Criatividade*, pp. 41-54.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Asa.

- Amado, J.; Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Amado, J.; Freire, I. (2002). Indisciplina(s) na escola. *Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J.; Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Asa Editores.
- Aquino, J. (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 664-692.
- Aquino, J. (1998). A Indisciplina e a Escola Atual. *Revista da Faculdade de Educação*. Vol.: 24. Nº.: 2. São Paulo.
- Arantes, A. (s/d). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula de Aula: Uma Análise da Realidade. *Revista De Magistro de Filosofia*, pp. 124-141.
- Aurélio. (2002). O mini dicionário da língua portuguesa. 4ª Edição revista e ampliada. 7ª Impressão. Rio de Janeiro.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de ‘perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, pp. 43-75.
- Barbosa, F. (2009). Indisciplina Escolar: Diferentes Olhares Teóricos. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR* (pp. 4830-4840). Curitiba: EDUCERE-PUCPR.
- Barros, N. (2010). Indisciplina, humores e valores - La responsabilité dans le domaine de la recherche-action. *XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF - Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade* (pp. 506-519). Lisboa: s/editora.

- Barroso, J. (2001). Ordem disciplinar e organização pedagógica. In J. Correia, & M. Matos (Eds.), *Violência e violências da e na escola*. Lisboa: Afrontamento.
- Boarini, M. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, pp. 123-131.
- Brito, S. & Santos, L. (2009). Indisciplina e Violência na Escola. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE & III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR* (pp. 10719-10729). Curitiba: EDUCERE-PUCPR.
- Buchtova, T. et al. (2015). Discipline as a Category and Phenomenon in the Process of Creation of Professional Teacher Beliefs . *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (pp. 264 – 269). Ploiești: Elsevier.
- Cachinho, H. & Reis, J. (1991). *Geografia Escolar: (re)pensar e (re)agir*. Finisterra, pp. 429-443.
- Caldeira, S. (2000). *A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva*. Açores: Universidade dos Açores.
- Caldeira, S. (2005). Indisciplina: Alguns Resultados Sobre Escolas de S. Miguel. *Arquipélago - Ciências da Educação*, pp. 9-21.
- Caldeira, S. et al. (2007). *(Des)Ordem na Escola - Mitos e Realidades*. Lisboa: Quarteto.
- Capelo, R. & Pocinho, M. (2016). Estratégias de coping: contributos para a diminuição do stresse docente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, pp. 282-294.
- Carvalho, M. e. (2014). *Indisciplina(s) na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção*.
- Couto, V. (2013). *Indisciplina na Escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais*. Porto: Universidade do Porto.
- Cunha, M. et al. (2009). Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. *Educar*, pp. 197-210.

- Davis, C. et al. (1989). Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. *Caderno de Pesquisa de São Paulo*, pp. 49-54.
- Dearborn, W. & Lewin, K. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Dopp, D. & Pontes-Ribeiro, D. (2014). Indisciplina em Sala de Aula: desafio para professor, instituição e família. *Revista Transformar*, pp. 123-140.
- Dozena, A. (2009). *Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: pontos de vista sobre a indisciplina*. Obtido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/279669489_Uma_breve_analise_sobre_a_postura_dos_alunos_em_sala_de_aula_pontos_de_vista_sobre_a_indisciplin
a?ev=prf_high
- Eccheli, S. (s.d.). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, pp. 199-213.
- Esteves, V. (2015). *Liderança Intermédia e Indisciplina, numa Escola Secundária/3 do Norte de Portugal Continental*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Estrela, M. et al (1986). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.1,2,3, pp. 249-271.
- Estrela, M. T. (1991). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*. Nº 37.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2007). (In)disciplina na aula: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 193-198.

- Estrela, M.; Amado, J. (2000). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1,2,3, pp. 249 – 271.
- Estrela, M.; Ferreira, J. (Eds.). (2001). *Indisciplina e violência na escola. Actas do XI Colóquio AFIRISE/AIPELE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL e AFIRISE.
- Ferreira, L. (2010). *Indisciplina e Ato Infracional*. Obtido de UDEMO: http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_10AIndisciplina.htm
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In *CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- Formosinho, J. et al. (1999). *Comunidades educativas – Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In I. F. Ferreira, J. Formosinho & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das Escolas*. (p. 117-138). Porto. Edições ASA.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009a). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009b). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, pp. 307-324.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Conceções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedago. 123

- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, pp. 15- 25.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita E. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, pp.1-11.
- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, pp. 101-108.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD - Educação Temática Digita*, pp. 124-132.
- Garcia, J. (2008). Indisciplina na Escola: Questões sobre mudança de paradigma. *Revista Contraponto*, pp. 367-380.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Revista Educação Universidade Federal de Santa Maria*, pp. 311-324.
- Guimarães, A. (1996). Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 73- 82.
- Gomes, C. et al. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, pp. 93-104.
- Gomes, R. (2001). A Globalização da escola de massas: Perspectivas institucionalistas e genealógicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 135-167.
- Gonçalves, S. (2009). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Gonçalves, S. (2008). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, D.; Hester, S.; Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. Londres: Routledge y Kegan.
- Houaiss, António & Mauro de Salles Villar (2002-2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 6 vols. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jesus, A. (2012). *A Indisciplina em Sala de Aula. Um Estudo das Causas, Dificuldades de Gestão e Estratégias de Controle na Tura de 5ª Série B do Ensino Fundamental*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação PUCRS*, pp. 21-29.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, pp. 21-29.
- Jesus, S. (2003). Influência do professor sobre os alunos. Porto: ASA Editores.
- Lima, S. (2017). Indisciplina em sala de aula: concepções, interação social e ação docente - uma análise qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 836-846). Salamanca: CIAIQ.
- Lopes, E. (2006). *Indisciplina em Contexto Educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, J. (2012). *Indisciplina em Sala de Aula: Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lopes, R. & Gomes, C. (2012). Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, pp. 261-282.
- Lourenço, S. (2015). *O Professor em contexto TEIP: Ações conducentes ao Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Porto.

- Lourenço, A. (2003). *Indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. Tese de Mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa
- Macedo, R. & Alves, M. (2007). Violências na Escola. *Revista Diálogo Educacional*, pp. 605-618.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdades e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*. Nº.:1. pp.39-44.
- Mãe, V. (2012). Os Professores. *Jornal de Letras* .
- Magalhães, O. (1992). Verso e Reverso: Os alunos, os professores e a Indisciplina. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, policopiado.
- Maia, E. & Santos, L. (s/ano). *A Indisciplina Escolar e a Intervenção do Professor Reflexivo*. Curitiba: (Universidade Tuiuti do Paraná).
- Martins, E. (2009). A interface entre o papel da escola e a (in) disciplina escolar. *UBILetras*, pp. 1-19.
- Martins, M. (2001). O Problema da Violência Escolar: Uma Clarificação e Diferenciação de Vários Conceitos Relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 93-115.
- Martins, M. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma*, pp. 1-6.
- Matos, F.; Martins, H.; Jesus, S.N. & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde e Doenças* (pp. 35-43). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mendes, I. &. (2011). Representações Sociais do Bom Professor de Português. *Revista Interações*, pp. 11-27.

- Monteiro, A.; Barroso, R. & Simões, M. (2015). Gestão da Indisciplina na Sala de Aula: Uma abordagem. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, pp. 28-37.
- Monteiro, C. (2009). *Indisciplina e Violência Escolar*. Porto: Universidade Portucalense.
- Moraes, C. & Varela, S. (2007). *Motivação do Aluno durante o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Obtido de UniFil - Centro Universitário Filadélfia: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educa-cao/Artigo_06.pdf.
- Morin, J.; Battalio, R. (2004). Construing Misbehavior: The Efficacy Connection in Responding to Misbehavior. *Journal of Positive Behaviour Interventions*. 6. pp.: 251-254. <http://dx.doi.org/10.1177/10983007040060040601>
- Moura, A. (2009). *Tempo de escola e tempo de vida - Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão*. Obtido de Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: <http://mediacoes.esse.ips.pt/>
- Naiff, L. (2009). Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. *Educação Unisinos*, pp. 110-116.
- Negrão, A. & Guimarães, J. (2004). A indisciplina e a Violência Escolar. *Violência e Indisciplina Escolar: Uma Análise Institucional em Busca de Alternativas*, pp. 403-420.
- Njaine, K.; Minayo, M. (2003). Violence in schools: identifying clues for prevention. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*. Vol.:7. Nº.: 13. pp.119-34.
- Novais, E. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Revista Linguagem & Ensino*, pp. 15-51.
- Oliveira, M. (2009). Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. *Linhas Críticas*, pp. 289-305.
- Oliveira, R. (2009). Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro*

- Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp* (pp. 4503-4514). Curitiba: EDUCERE e ESBPp.
- Olweus, D. (2004). Bullying at school: prevalence estimation, a useful evaluation design and new national initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*. Nº.:23.
- Pacheco, F. (2006). *A Gestão de Conflitos na Escola a Mediação como Alternativa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Palma, C. (2011). *A Formação De Professores Para a Intervenção na e a Prevenção da Indisciplina*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Parecer Nº 1 do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Paulilo, A. (2002). Saberes bandoleiros: indisciplina e irreverência na produção escolar. *Revista Brasileira da História da Educação*, pp. 27-45.
- Penna, M. (2010). Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação Unisinos*, pp. 11-16.
- Pereira, A. (2005). (In)Disciplina na aula - Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 193-198.
- Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. *Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Obtido de O Portal dos Psicólogos: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0484
- Pinto, S. (2014). *Indisciplina na Sala de Aula: A perspetiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pirola, S. & Ferreira, M. (2007). *professores, O problema da "Indisciplina dos Alunos": Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação*

continuada de. Obtido de Olhar de professor, Ponta Grossa: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

Psicologia, Faculdade de Educação e. (2016). Ousar ser autor nos tempos de crise. *Desafios 12 - Cadernos de trans_ formação*. Porto, Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.

Ramos, M. (2008). *A Indisciplina dos Alunos e o Estilo do Professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior.

Renca, A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ribeiro, M. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ruivo, J. et all. (2008). *Ser Professor - Satisfação Profissional e Papel das Organizações Docentes (Um estudo Nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores.

Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, I. (2008). *Diversidade na Educação: uma prática a ser construída na Educação Básica*. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Santos, P. (2015). *Os jovens na Escola: Sentidos (des)iguais e projetos de futuro*. Porto: Universidade do Porto.

Sartório, M.; Costa, M. & Arlaque, P. (2006). *A Indisciplina na Escola*. Guaíba.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735–747.

- Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes*. Obtido de Análise Psicológica: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Sampaio, D. (1999). Indisciplina: um signo geracional. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional (<http://www.iie.minedu.pt/biblioteca/ccgeog/caderno6.pdf>).
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.
- S.A.Serrate, R.(2009). *Lidar com o bullying –Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*.Sintra: K Editora
- Silva, L. & Matos, D. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 731-729.
- Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, pp. 37-57.
- Silva, R. & Vaz, J. (2015). Quando os Problemas de Comportamento criam Necessidades Educativas Especiais - Intervenção Comportamental numa Perspetiva Sistémica. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, pp. 28-45.
- Silva, R. (2016). *Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro*. Obtido de Educação & Realidade: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200533&lng=pt&nrm=iso
- Silva, H & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos alunos. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia da UTAD*, pp. 62-81.

- Silva, M. (2001). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Edições Asa
- Soares, M. (2000). O que são Agrupamentos TEIP. *Ozarfaxinars*, pp. 1-14.
- Sotoriva, A. (2009). Indisciplina Escolar: Percepção Social dos Professores. 29^a. *Reunião Anual da ANPEd* (pp. 1-6). Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) .
- Sousa, F. & Palmeirão, C. (2015). As práticas de ensino e suas implicações na (in) disciplina na sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres* (pp. 613-623). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sposito, M & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência¹. *Perspectiva*, (pp. 345-380). Florianópolis.
- Valente, H. (2014). *A (In)disciplina na Escola: A Voz dos Alunos - Um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos Professor Reynaldo dos Santos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais (edição revista e aumentada)*. Coimbra: Almedina.
- Zechi, J. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teóricometodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Zidane, M. (2010). *Para lá dos Muros e do Portão: Um Estudo sobre a Conflitualidade nas Escolas*. Porto: Universidade do Porto.

ANEXOS

ANEXO(S) 1

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2015/2016 e que relaciona Nível de Sucesso por Turma com Faltas Disciplinares (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:		2015/2016										
Agrupamento de Escolas António Nobre												
PARA EFEITOS DE COMPARAÇÃO												
			Sucesso por Turma				Faltas Disciplinares por Turma					
A.E.A.N. (3º C.E.B.)	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total
	4	Menos Sucesso	7º Aa	58,5	E. B. Areosa	61,8	4	Mais Faltas Disciplinares	7º Aa	63	E. B. Areosa	97
			7º Bn	58,6	E. B. Nicolau Nasoni				7º Bn	28	E. B. Nicolau Nasoni	
			8º Ba	64,7	E. B. Areosa				8º Ba	6	E. B. Areosa	
			9º Cn	65,4	E. B. Nicolau Nasoni				9º Cn	-	E. B. Nicolau Nasoni	
	1	Mais Sucesso	7º Ba	81,5	E. B. Areosa	85,2	1	Menos Faltas Disciplinares	7º Ba	6	E. B. Areosa	9
			8º Bs	84,9	E. S. António Nobre				8º Bs	3	E. S. António Nobre	
			9º Bn	86,5	E. B. Nicolau Nasoni				9º Bn	0	E. B. Nicolau Nasoni	
			9º An	87,7	E. B. Nicolau Nasoni				9º An	0	E. B. Nicolau Nasoni	

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2015/2016 e que relaciona Faltas Disciplinares por Turma com Nível de Sucesso (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:		2015/2016										
Agrupamento de Escolas António Nobre												
PARA EFEITOS DE COMPARAÇÃO												
		Faltas Disciplinares por Turma					Sucesso por Turma					
A.E.A.N. (3º C.E.B.)	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%
	4	Mais Faltas Disciplinares	7º Aa	63	E. B. Areosa	149	4	Menos Sucesso	7º Aa	58,5	E. B. Areosa	67,2
			7º Da	30	E. B. Areosa				7º Da	72,7	E. B. Areosa	
			7º Bn	28	E. B. Nicolau Nasoni				7º Bn	58,6	E. B. Nicolau Nasoni	
			8º As	28	E. S. António Nobre				8º As	79,1	E. S. António Nobre	
	1	Menos Faltas Disciplinares	8º Bs	3	E. S. António Nobre	4	1	Mais Sucesso	8º Bs	84,9	E. S. António Nobre	84,3
			7º As	1	E. S. António Nobre				7º As	77,9	E. S. António Nobre	
			9º An	0	E. B. Nicolau Nasoni				9º An	87,7	E. B. Nicolau Nasoni	
			9º Bn	0	E. B. Nicolau Nasoni				9º Bn	86,5	E. B. Nicolau Nasoni	

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2016/2017 e que relaciona Nível de Sucesso por Turma com Faltas Disciplinares (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:		2016/2017											
Agrupamento de Escolas António Nobre													
Sucesso por Turma						Faltas Disciplinares por Turma							
A.E.A.N. (3º C.E.B.)	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%	A.E.A.N. (3º C.E.B.)	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total
	4	Menos Sucesso	7º Bn	52,2	E. B. Nicolau Nasoni	56,6		4	Mais Faltas Disciplinares	7º Bn	24	E. B. Nicolau Nasoni	91
			7º Da	54	E. B. Areosa					7º Da	5	E. B. Areosa	
			9º Bs	57,5	E. S. António Nobre					9º Bs	19	E. S. António Nobre	
			9º As	62,7	E. S. António Nobre					9º As	43	E. S. António Nobre	
	1	Mais Sucesso	8º An	77,5	E. B. Nicolau Nasoni	81,4		1	Menos Faltas Disciplinares	8º An	1	E. B. Nicolau Nasoni	2
			7º Ca	80,9	E. B. Areosa					7º Ca	0	E. B. Areosa	
			8º As	82,8	E. S. António Nobre					8º As	0	E. S. António Nobre	
			7º Aa	84,4	E. B. Areosa					7º Aa	1	E. B. Areosa	

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2016/2017 e que relaciona Faltas Disciplinares por Turma com Nível de Sucesso (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:			2016/2017										
Agrupamento de Escolas António Nobre													
Faltas Disciplinares por Turma							Sucesso por Turma						
A.E.A.N. (3º C.E.B.)	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%	
	4	Mais Faltas Disciplinares	7º Ba	47	E. B. Areosa	133	4	Menos Sucesso	7º Ba	67,4	E. B. Areosa	60,0	
			9º As	43	E. S. António Nobre				9º As	62,7	E. S. António Nobre		
			7º Bn	24	E. B. Nicolau Nasoni				7º Bn	52,2	E. B. Nicolau Nasoni		
			9º Bs	19	E. S. António Nobre				9º Bs	57,5	E. S. António Nobre		
	1	Menos Faltas Disciplinares	8º An	1	E. B. Nicolau Nasoni	2	1	Mais Sucesso	8º An	77,5	E. B. Nicolau Nasoni	81,4	
			7º Aa	1	E. B. Areosa				7º Aa	84,4	E. B. Areosa		
			8º As	0	E. S. António Nobre				8º As	82,8	E. S. António Nobre		
			7º Ca	0	E. B. Areosa				7º Ca	80,9	E. B. Areosa		

ANEXO(S) 2

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2015/2016 e que relaciona Nível de Sucesso por Turma com Faltas Disciplinares (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:		2015/2016										
Sucesso Escolar vs Indisciplina Escolar - A.E.A.N.												
PARA EFEITOS DE COMPARAÇÃO												
	Sucesso por Turma					Faltas Disciplinares por Turma						
A.E.A.N. (E. S.)	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total
	3	Menos Sucesso	10º CT2	66,2	E.S.A.N.	70,2	3	Mais Faltas Disciplinares	10º LH2	14	E.S.A.N	24
			11º LH2	66,9					11º LH2	5		
			12º LH2	73,5					10º LH1	4		
			10º LH2	74					10º CT	1		
	2	Nível Intermédio	11º CT2	78	E.S.A.N.	81,4	2	Nível Intermédio	10º CT2	1	E.S.A.N	1
			12º LH2	80,9					11º CT1	0		
			12º CT1	82,2					11º CT2	0		
			12º CT2	84,3					12º CT1	0		
	1	Mais Sucesso	11º LH1	85	E.S.A.N.	88,7	1	Menos Faltas Disciplinares	12º CT2	0	E.S.A.N	0
			10º LH1	85,4					11º LH1	0		
			11º CT1	90,1					12º LH1	0		
			10º CT1	94,2					12º LH2	0		

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2016/2017 e que relaciona Nível de Sucesso por Turma com Faltas Disciplinares (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:		2016/2017										
Sucesso Escolar vs Indisciplina Escolar - A.E.A.N.												
A.E.A.N. (E. S.)	Sucesso por Turma						Faltas Disciplinares por Turma					
	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total
	3	Menos Sucesso	10º CT1	53	E.S.A.N.	60,4	3	Mais Faltas Disciplinares	10º LH2	40	E.S.A.N	48
			10º CT2	58					10º CT2	5		
			10º LH1	64,8					10º CT1	2		
			10º LH2	65,7					11º LH2	1		
	2	Nível Intermé dio	11º CT2	76,2	E.S.A.N.	78,6	2	Nível Intermédio	12º CT1	1	E.S.A.N	1
			11º CT1	77,2					11º CT1	0		
			11º LH2	80					11º CT2	0		
			12º LH2	81,1					10º LH1	0		
	1	Mais Sucesso	12º CT1	86,9	E.S.A.N.	88,5	1	Menos Faltas Disciplinares	11º LH1	0	E.S.A.N	0
			11º LH1	87					12º LH1	0		
			12º LH1	91,5					12º LH2	0		

ANEXO(S) 3

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2015/2016 e que relaciona Nível de Sucesso por Turma com Faltas Disciplinares (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:		2015/2016										
Sucesso Escolar vs Indisciplina Escolar - A.E.A.N.												
PARA EFEITOS DE COMPARAÇÃO												
	Níveis de Sucesso por Turma					Faltas Disciplinares por Turma						
A.E.A.N. (3º C.E.B.)	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total
	5	Menos Sucesso	7º Aa	58,5	E.B. Areosa	61,8	5	Mais Faltas Disciplinares	7º Aa	63	E.B. Areosa	149
			7º Bn	58,6	E.B. Nicolau Nasoni				7º Da	30	E.B. Areosa	
			8º Ba	64,7	E.B. Areosa				7º Bn	28	E.B. Nicolau Nasoni	
			9º Cn	65,4	E.B. Nicolau Nasoni				8º As	28	E.S.A.N	
	4	Níveis Intermédios	7º Ca	68,3	E.B. Areosa	72,4	4	Níveis Intermédios	8º Aa	17	E.B. Areosa	58
			7º Da	72,7	E.B. Areosa				7º Ca	14	E.B. Areosa	
			8º Aa	73,9	E.B. Areosa				9º Aa	14	E.B. Areosa	
			9º Ba	74,5	E.B. Areosa				9º Ba	13	E.B. Areosa	
	3		7º An	76,6	E.B. Nicolau Nasoni	77,7	3		8º An	11	E.B. Nicolau Nasoni	43

			7° As	77,9	E.S.A.N.					8° Bn	11	E.B. Nicolau Nasoni		
			8° An	78	E.B. Nicolau Nasoni					9° As	11	E.S.A.N.		
			9° Bs	78,4	E.S.A.N.					9° Cn	10	E.B. Nicolau Nasoni		
	2		8° Bn	79	E.B. Nicolau Nasoni	79,7		2		7° As	8	E.S.A.N.	28	
			8° As	79,1	E.S.A.N.					9° Bs	8	E.S.A.N.		
			9° Aa	79,6	E. B. Areosa					7° Ba	6	E.B. Areosa		
			9° As	80,9	E.S.A.N.					8° Ba	6	E.B. Areosa		
	1	Mais Sucesso	7° Ba	81,5	E.B. Areosa	85,2		1	Menos Faltas Disciplinares	8° Bs	3	E.S.A.N.	4	
			8° Bs	84,9	E S.A.N.					7° As	1	E.S.A.N.		
			9° Bn	86,5	E.B. Nicolau Nasoni					9° An	0	E. B. Nicolau Nasoni		
			9° An	87,7	E.B. Nicolau Nasoni					9° Bn	0	E. B. Nicolau Nasoni		

Quadro – Síntese do Ano Letivo 2016/2017 e que relaciona Nível de Sucesso por Turma com Faltas Disciplinares (dados retirados do Relatório Oficial Anual do T.E.I.P.)

Ano Letivo:		2016/2017										
Sucesso Escolar vs Indisciplina Escolar - A.E.A.N.												
A.E.A.N. (3º C.E.B.)	Sucesso por Turma					Faltas Disciplinares por Turma						
	Níveis (Sucesso)		Turma	%	Escola	%	Níveis (Indisciplina)		Turma	Faltas Discipl.	Escola	Total
	4	Menos Sucesso	7º Bn	52,2	E.B. Nicolau Nasoni	56,6	4	Mais Faltas Disciplinares	7º Ba	47	E.B. Areosa	133
			7º Da	54	E.B. Areosa				9º As	43	E.S.A.N.	
			9º Bs	57,5	E.S.A.N.				7º Bn	24	E.B. Nicolau Nasoni	
			9º As	62,7	E.S.A.N.				9º Bs	19	E.S.A.N.	
	3	Níveis Intermédios	8º Ca	66	E.B. Areosa	68,3	3	Níveis Intermédios	9º Aa	18	E.B. Areosa	62
			7º Ba	67,4	E.B. Areosa				7º An	17	E.B. Nicolau Nasoni	
			8º Aa	69,2	E.B. Areosa				9º An	14	E.B. Nicolau Nasoni	
			8º Ba	70,6	E.B. Areosa				8º Bs	13	E.S.A.N.	
	2		8º Bs	70,1	E.S.A.N.	72,9	2		8º Aa	10	E.B. Areosa	0
			8º Bn	71,7	E.B. Nicolau Nasoni				8º Bn	7	E.B. Nicolau Nasoni	
			9º Aa	72,5	E.B. Areosa				8º Ca	6	E.B. Areosa	

			9° An	75	E.B. Nicolau Nasoni					8° Ba	5	E.B. Areosa		
			7° An	75,4	E.B. Nicolau Nasoni					7° Da	5	E.B. Areosa		
	1	Mais Sucesso	8° An	77,5	E.B. Nicolau Nasoni	81,4		1	Menos Faltas Disciplinares	8° An	1	E.B. Nicolau Nasoni	0	
			7° Ca	80,9	E.B. Areosa					7° Aa	1	E.B. Areosa		
			8° As	82,8	E.S.A.N.					8° As	0	E.S.A.N.		
			7° Aa	84,4	E.B. Areosa					7° Ca	0	E.B. Areosa		

ANEXO 4

Inquérito por Questionário aplicado à nossa Amostra (179 alunos das 3 escolas com 3º C.E.B. do A.E.A.N.)



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Olá a todos,

Preciso da vossa ajuda para o preenchimento de um pequeno inquérito por questionário sobre o tema “**(In)Disciplina Escolar**”, que é o assunto central da minha dissertação de Mestrado em Ensino da Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O objetivo deste estudo é simples: **dar “voz” à vossa opinião**. Interessa-me saber o que pensam sobre a (In)Disciplina. Para isso, vou apresentar-vos dois excertos de uma banda desenhada de um artigo¹ publicado, em 2004, por Maria Silva e Isabel Neves na revista Educação. A banda desenhada refere-se à disciplina de Ciências da Natureza mas, para este estudo, preciso que te foques em todos os teus professores e em todas as tuas disciplinas. Pode ser? Podes ajudar-me?

Não te preocupes! Este inquérito por questionário é **anónimo** e a tua ajuda é preciosa... Só preciso que sejas sincero(a) e não tenhas receio: aqui não há respostas certas ou erradas. Apenas **opiniões que se complementam** e, de uma maneira ou de outra, ajudam a enriquecer esta Dissertação.

Mais uma vez,

Obrigado!

Escola a que pertence:

- ☐ Escola Básica da Areosa;
- ☐ Escola Básica de Nicolau Nasoni;
- ☐ Escola Secundária de António Nobre;

Ano escolas que atualmente frequenrta: ____º Ano

Turma: ____

Género: ____ Masculino; ____ Feminino;

¹Silva, M.; Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? – Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de integração pedagógica. *Revista Educação*, XII (2). Pp.: 37-57



² Silva, M.; Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? – Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de integração pedagógica. *Revista Educação*, XII (2). Pp.: 37-57

1- **Por que razão** o Zé Gato está a ser indisciplinado?

Coloca por ordem de importância (**da mais importante para a menos importante**), as seguintes frases.³

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Porque, como não passa para o caderno o que está no quadro, não está a ser responsável.
	Porque, ao atirar papelinhos à professora, não está a respeitar a professora.
	Porque, como está sem atenção às explicações da professora, não respeita as regras da turma.
	Porque, ao distrair os colegas com a sua brincadeira, não está a respeitar os colegas.

2- Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, **o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato? Qual seria a sua (melhor) reação?**

Coloca por ordem de importância (**da mais importante para a menos importante**), as seguintes frases.³

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Zé, o melhor é dares-me o invólucro dessa caneta, porque assim estás a distrair-te e não prestas atenção à aula.
	Zé, vais acabar com essa brincadeira, porque as regras da turma são para cumprir.
	Zé, isso é uma falta de respeito para comigo e para com os teus colegas, porque estás a prejudicar o nosso trabalho.
	Pára imediatamente com isso e guarda o invólucro da caneta.

³Adaptado de Silva, M.; Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? – Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de integração pedagógica. *Revista Educação*, XII (2). Pp.: 37-57



⁴ Adaptado de Silva, M.; Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? – Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de integração pedagógica. *Revista Educação*, XII (2). Pp.: 37-57

- 1- Achas que os teus professores **têm uma atuação mais parecida** com a professora da Marta, com a professora do Pedro ou com a professora do André? **Porquê?**⁵

Professora: _____ Marta; _____ Pedro; _____ André;

Justificação: _____

- 2- Se pudesses escolher, **gostavas que os teus professores fossem como a professora** da Marta, como a do Pedro, ou como a do André? **Porquê?**⁵

Professora: _____ Marta; _____ Pedro; _____ André;

Justificação: _____

- 3- Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que **a tua turma teria pior** comportamento? **Porquê?**⁵

Professora: _____ Marta; _____ Pedro; _____ André;

Justificação: _____

- 4- Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que **a tua turma teria melhor** comportamento? **Porquê?**⁵

Professora: _____ Marta; _____ Pedro; _____ André;

Justificação: _____

Chegaste ao fim da tua colaboração!

Muito Obrigado... mais uma vez!

⁵Questões transcritas integralmente de Silva, M.; Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? – Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de integração pedagógica. *Revista Educação*, XII (2). Pp.: 37-57

ANEXO 5

Entrevista Semiestruturada: Dr.ª Maria Salomé F. Ribeiro – Coordenadora do Projeto T.E.I.P. do A.E.A.N.



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A MEMBROS/ENTIDADES DA COMUNIDADE EDUCATIVA ENVOLVIDOS NOS RELATÓRIO T.E.I.P.

Nome: *Maria Salomé Fernandes Ribeiro*

Cargo: *Coordenadora do Projeto T.E.I.P.*

DOCUMENTO(S) T.E.I.P.:

1 – O que significa a sigla T.E.I.P.?

R.: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.*

2 – Em que ano é que o Agrupamento de Escolas António Nobre (A.E.A.N.) aderiu ao projeto T.E.I.P.?

R.: *A adesão ao programa TEIP surge em logo no início deste programa em 1996 criados pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/ com a adesão da EB23 da Areosa. Após uma interrupção de cinco anos, a partir de 2007, a Escola voltou a integrar um programa TEIP. O Agrupamento de Escolas António Nobre, constituído pela Escola Secundária António Nobre (escola sede), por duas escolas básicas de segundo e terceiro ciclos (EB2,3 da Areosa e EB2,3 de Nicolau Nasoni) e quatro escolas básicas de primeiro ciclo (EB1 de S. João de Deus, EB1 das Antas, EB1 de Montebello e EB1 Monte Aventino), regista uma primeira agregação, onde as escolas EB23 da Areosa e EB1 de S. João de Deus, agruparam com a Escola Secundária António Nobre, no ano letivo de 2010- 2011. Em 2012-2013, a agregação formalizou-se com o Agrupamento de Escolas Antas (EB2,3 Nicolau Nasoni, EB1 Montebello, EB1 das Antas, EB1 Monte Aventino).*

2.1 – Quais foram as razões para essa adesão?

R.: *Num contexto socioeconómico menos favorável a escola tem de dar respostas a problemas que não se restringem apenas ao ato de ensinar. Para alavancar os indicadores de sucesso destas escolas, para isso, foi necessário as escolas construírem projetos de melhoria. cuja função primordial consiste na integração escolar e social das crianças de meios desfavorecidos que possibilitaram a adoção de um novo modelo de gestão que visa proporcionar uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e uma partilha do poder no processo educativo*

3 – Quais são os principais contributos do T.E.I.P. para o A.E.A.N.?

R.: *São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Para isso, a escola assina um protocolo com o ME em que se propõe melhorar os indicadores do abandono escolar precoce; do absentismo; redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O ME aloca meios financeiros e humanos que permitam no agrupamento a criação de ações de melhoria. O programa TEIP, uma grande mais-valia da escola, serve para dar resposta a quem pela força da vida, não possui os meios económicos, que permitam usufruir de capitais que possibilitem uma fácil inclusão no meio escolar. Vem dar instrumentos e meios para que se criem respostas que esvançam as desigualdades de uma escola que ao ignorar a dissemelhança, isto é, não se ajustando ao contexto da criança ou do jovem vai transmitindo-lhe uma desvalorização de si mesma e consequentemente um desinteresse pelas atividades escolares. Este processo resulta num crescendo insucesso ano após ano que exponencia o desinteresse, acabando na maioria das vezes em comportamentos problemáticos e futuramente em abandono escolar. O programa TEIP assente numa monitorização constante do que é produzido, com definição de metas a alcançar, baseado na construção de projetos que se entrecruzam e vão dando forma ao todo, com objetivo central da promoção do sucesso escolar, traz um novo paradigma para a escola exigente per si, um novo passo, um novo caminho que permite uma fundamentação teórica da escola, pois sem uma avaliação a argumentação é apenas opinativa, não permitindo por isso, traçar um caminho que permita uma efetiva melhoria dos resultados da escola Pública.*

4 – A seu ver, que fragilidades e/ou constrangimentos possui o projeto T.E.I.P. para o A.E.A.N.?

R.: *A única fragilidade é a assunção por parte de todos os professores da importância deste Programa.*

5 – Quais as principais diferenças que verifica no A.E.A.N. antes e depois da sua inserção no projeto T.E.I.P.?

R.: *Não sei, porque não acompanhei este processo.*

6 – Do A.E.A.N., qual é a Escola, a seu ver, que registou o maior progresso com a implementação do T.E.I.P.? Porquê?

R.: *EB23 Areosa. Apresentou melhorias dos indicadores.*

ALUNO(S), PROFESSOR(ES), REGRAS, (IN)DISCIPLINA E (IN)SUCESSO ESCOLAR:

1 – Qual a sua opinião sobre as regras de comportamento em sala de aula?

R.: *Qualquer sociedade/ grupo para subsistir ao tempo deve existir sempre regras de convivência, quer de forma explícita, quer de forma implícita. A sala de aula espaço de convivência grupal com a função da aprendizagem exige dos seus membros conheçam bem o seu papel. Apesar das regras estarem definidas em normativos (estatuto do aluno e regulamento das escolas), a maioria dos alunos desconhece estes instrumentos reguladores.*

2 – Considera fundamental a participação dos alunos na definição das regras de comportamento? Justifique.

R.: *As regras de convivência são universais e existe uma necessidade de homogeneizar as mesmas. Só assim, se consegue evitar que os alunos se comportem de maneira diferente consoante os professores que têm O conceito de indisciplina está ligado às conceções de cada um em relação à forma como pensa a Escola, esta heterogeneidade de visão implica conflitualidade e confusão nos discentes.*

As normas devem ser trabalhadas com os discentes, para que desde cedo estes consigam perceber que as estas são sustentadas numa matriz de premissas produtoras

de ações que visam o equilíbrio das relações humanas e que permite uma convivência harmoniosa entre todos.

3 – Ao nível do Agrupamento de Escolas António Nobre, enuncie os comportamentos de indisciplina que mais frequentemente ocorrem nas salas de aula e que estão contemplados no projeto T.E.I.P..

R.: Não cumprir a ordem emanada pelo professor; falar constantemente com os outros colegas;...

3.1 – Dos comportamentos que enumerou, quais são os que considera mais graves?

R.: Os que envolvem agressividade. No agrupamento não são os mais recorrentes.

4 – A seu ver, quais serão os motivos que levam os alunos a perturbarem as aulas?

R.: Desinteresse pelas atividades letivas, decorrente muitas vezes de um insucesso reiterado ao longo da sua vida escolar. A indisciplina resulta de um processo vivencial que exorta para uma visão dos outros como sendo alheios e hostis sendo muitas vezes consequência da sua solidão e dos seus medos. É urgente e necessário por isso, uma desconstrução na criança/jovem do seu modo de olhar os outros. Um conhecimento das diferenças que os diversos contextos sociais, económicos e familiares imprimem na pessoa, aliada a uma intervenção sem preconceitos e com uma visão holística, pode permitir uma convivência pedagógica em que as pontes se vão construindo e a distância se vai desvanecendo.

5 – Considera que a forma como os professores se relacionam com os alunos tem influência no comportamento e, consequentemente, no sucesso escolar? Justifique.

R.: O professor como qualquer ser humano carrega consigo uma história de vida. No entanto como qualquer profissional tem de dar uma resposta eficaz ao público – alvo, construindo estratégias que permitam desenvolver um processo de ensino aprendizagem que permita o sucesso de todos. As relações com os outros são aprendizagens efetuadas ao longo da vida e variam segundo o papel que desempenhamos. A relação entre professor e aluno deve ser estruturada com o fim de se criarem climas de aprendizagem.

6 – No seu entender, a forma como os professores lecionam as aulas influencia o comportamento dos alunos? Porquê?

R.: *O professor tem de ter presente que o seu papel em sala de aula é ensinar aquele público. Se mantiver o mesmo registo para públicos diferentes, corre o risco de criar desinteresse nos alunos. As escolhas dos atos e das palavras, que o professor aplica na condução dos processos e estratégias, devem conduzir à efetivação de uma relação empática com o outro, e consequentemente ter como corolário uma influência positiva sobre o sujeito, que permita gerar uma melhor prática de ensino-aprendizagem.*

7 – Acha que os alunos se comportam melhor com os professores mais velhos ou com os mais novos? Justifique.

R.: *Não creio que esta questão se possa colocar com uma justificação etária. Os alunos comportam-se melhor com os docentes, que conseguem ter autoridade científica e emocional.*

8 – Quando os alunos se comportam inapropriadamente na sala de aula, quais as medidas abrangidas pelo programa T.E.I.P. que os professores mais utilizam para resolver os problemas com que se deparam?

R.: *Saída da sala de aula.*

9 – Como avalia a aplicação de sanções para resolver os problemas de indisciplina na sala de aula.

R.: *Por vezes essas sanções são necessárias, no entanto deve imperar o bom senso. O professor deve ter sempre presente que é a autoridade dentro da sala de aula e por isso deve munir-se de mecanismos que permitam controlar os comportamentos desajustados. Esses mecanismos passam muitas vezes pelo diálogo.*

10 – Sempre que se recorre à aplicação de sanções, quais são aquelas que são utilizadas com mais frequência?

R.: *Saída da sala de aula.*

11 – A seu ver, a aplicação de sanções ajuda ou pode ajudar a adquirir e a incutir hábitos de bom comportamento nos alunos ditos “indisciplinados”? Porquê?

R.: *Se a saída de sala de aula for recorrente deixa de ter o efeito pretendido. A saída da sala de aula deveria só ser utilizada em situação em que para se controlar a situação implica que os outros alunos fiquem impedidos de ter aula ou situações graves. No entanto, nunca se deve descurar uma conversa com o aluno que foi penalizado, após o término da aula. Os alunos como jovens que são ainda têm dificuldade em auto regularem-se. As escolas TEIP e a sua grande aposta nas equipas multidisciplinares têm tido um grande contributo para a constatação que as multivariáveis que induzem o aluno à indisciplina necessitam de uma intervenção multidisciplinar.*

12 – No seu entender, o aluno que é sancionado repete o comportamento que o levou a ser castigado?

Porquê?

R.: *Se após o comportamento não existir uma reflexão sobre o mesmo, ele mantém-se.*

13 – Acha que a sanção prejudica a relação do aluno com o professor e com o sucesso escolar? Justifique.

R.: *Depende! Se o problema for refletido conjuntamente, pode alterar e melhorar a relação professor-aluno.*

14 – Que ocorrências identificam os professores como indisciplina, qual a gravidade que lhes atribuem e qual a frequência percecionada?

R.: *Um dos problemas da indisciplina é os diferentes conceitos que existem desta problemática por parte dos professores. O agrupamento tem feito ações de capacitação para colmatar este problema.*

15 – Como avalia a atuação dos professores do A.E.A.N. perante casos de indisciplina?

R.: *Bastante grave. O indicador da indisciplina é bastante elevado.*

16 – Em que medida a prática pedagógica, do seu ponto de vista, pode contribuir para a prevenção da indisciplina na sala de aula e para o sucesso escolar?

R.: *O crescente insucesso ano após ano exponencia o desinteresse dos alunos, que frequentemente se traduz em comportamentos problemáticos, uma prática pedagógica não assente no sucesso para todos, irá traduzir-se em comportamentos desajustados.*

17 – Que importância o projeto T.E.I.P. atribui à relação professor/aluno, enquanto fator influente na (in)disciplina e do sucesso escolar?

R.: *O Plano Plurianual de Melhoria tem ações que têm como objetivo a diminuição da indisciplina – ação A.M.A.R.E.*

18 – Que contributo poderá a formação contínua vir a dar aos professores, para os habilitar na sua resposta às situações de indisciplina, com que se deparam na sala de aula?

R.: *Para dar resposta a esta problemática o agrupamento, através do TEIP, tem tido ações de capacitação sobre o tema indisciplina. A gestão de conflitos é uma das vertentes que qualquer professor deve ao longo da sua vida profissional aperfeiçoar. Estas ações permitem um processo reflexivo e um aprofundamento científico sobre a temática.*

Obrigado pela sua colaboração!

Paulo M. C. Lemos

ANEXO(S) 5

Entrevista Semiestruturada: Dr.ª Maria Salomé F. Ribeiro – Coordenadora do Projeto T.E.I.P. do A.E.A.N.



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A MEMBROS/ENTIDADES DA COMUNIDADE EDUCATIVA ENVOLVIDOS NOS RELATÓRIO T.E.I.P.

Nome: *Alice Barbosa e Teresa Fonseca*

Cargo: *Psicóloga e Mediadora do G.A.A.F – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família*

DOCUMENTO(S) T.E.I.P.:

1 – O que significa a sigla T.E.I.P.?

R.: *Território Educativo de Intervenção Prioritária.*

2 – Em que ano é que o Agrupamento de Escolas António Nobre (A.E.A.N.) aderiu ao projeto T.E.I.P.?

R.: *O Agrupamento foi sofrendo várias alterações com diferentes fusões que culminaram no atual mega Agrupamento que agora existe. O 1º processo de fusão ocorreu em Agosto de 2010, entre a Escola Secundária António Nobre e o Agrupamento Vertical de Escolas da Areosa, este último constituído pela Escola Básica da Areosa (sede do Agrupamento com o mesmo nome) e a Escola Básica de S. João de Deus (JI/ 1ºCEB). O 2º processo de fusão ocorreu em Julho de 2012, entre o Agrupamento de Escolas de António Nobre e o Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni. O Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni, composto pelas escolas EB Nicolau Nasoni (Escola sede do Agrupamento com o mesmo nome), EB das Antas, EB Monte Aventino e EB Montebello. As várias escolas distribuem-se geograficamente por duas freguesias da cidade do Porto - Paranhos e Campanhã.*

2.1 – Quais foram as razões para essa adesão?

R.: *A ação educativa do Agrupamento tem como prioridade melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, assegurando os bons resultados académicos e a sustentabilidade das melhorias alcançadas. Nessa lógica, as propostas de melhoria visam diminuir o desfasamento entre os resultados da avaliação interna e externa, diminuir a taxa de abandono precoce e proporcionar meios de apoio à aprendizagem.*

3 – Quais são os principais contributos do T.E.I.P. para o A.E.A.N.?

R.: *A possibilidade de contratação de mais recursos humanos em áreas distintas que contribuem e asseguram a melhoria das aprendizagem, como:*

- *Mediadora Social;*
- *Terapeuta da Fala;*
- *Professores contratados (tutorias e professores de apoio educativo);*

4 – A seu ver, que fragilidades e/ou constrangimentos possui o projeto T.E.I.P. para o A.E.A.N.?

R.: *A instabilidade na contratação anual dos diferentes profissionais dificulta a integração e o conhecimento da especificidade da realidade sociocultural do agrupamento.*

5 – Quais as principais diferenças que verifica no A.E.A.N. antes e depois da sua inserção no projeto T.E.I.P.?

R.: *Maiores apoios e recursos para a resolução das problemáticas de insucesso, abandono e indisciplina.*

6 – Do A.E.A.N., qual é a Escola, a seu ver, que registou o maior progresso com a implementação do T.E.I.P.? Porquê?

R.: *De um modo geral, podemos avançar com melhoria ao nível dos diferentes eixos/ domínios do TEIP, consagrados no Projeto Educativo do Agrupamento/T.E.I.P. Desta forma, tem-se vindo a registar uma evolução positiva nas aprendizagens, diminuição do abandono/absentismo e da indisciplina.*

ALUNO(S), PROFESSOR(ES), REGRAS, (IN)DISCIPLINA E (IN)SUCESSO ESCOLAR:

1 – Qual a sua opinião sobre as regras de comportamento em sala de aula?

R.: Tendo em conta os domínios de atuação/intervenção do GAAF procuramos apoiar os diretores de turma e docentes no sentido de definição e implementação de regras que se afigurem consistentes e que desta forma contribuam para diminuir os problemas comportamentais.

2 – Considera fundamental a participação dos alunos na definição das regras de comportamento? Justifique.

R.: Sem dúvida alguma, faz todo o sentido o envolvimento e a coresponsabilização dos alunos na definição das regras.

3 – Ao nível do Agrupamento de Escolas António Nobre, enuncie os comportamentos de indisciplina que mais frequentemente ocorrem nas salas de aula e que estão contemplados no projeto T.E.I.P..

R.: Os comportamentos de indisciplina mais comuns e de maior gravidade são a falta de respeito pela autoridade da figura do professor.

3.1 – Dos comportamentos que enumerou, quais são os que considera mais graves?

R.: O comportamento anteriormente citado, congrega um conjunto de atitudes que exponenciam esse desrespeito, que se traduzem na prática por verbalizações insultuosas, que obrigam à medida de ordem de saída da sala de aula e aplicação de medidas Corretivas Sancionatórias.

4 – A seu ver, quais serão os motivos que levam os alunos a perturbarem as aulas?

R.: Na maior parte das vezes, os alunos não encontram na Escola a motivação necessária a uma aprendizagem consistente, levando os mesmos a comportamentos desatentos e desestabilizadores.

5 – Considera que a forma como os professores se relacionam com os alunos tem influência no comportamento e, conseqüentemente, no sucesso escolar? Justifique.

R.: *O docente tem a possibilidade de “agarrar” uma turma e fazer um trabalho extremamente positivo, dando exemplo e envolvendo os alunos na própria aprendizagem.*

6 – No seu entender, a forma como os professores lecionam as aulas influencia o comportamento dos alunos? Porquê?

R.: *Os professores têm vindo a sentir a necessidade de aplicar novas metodologias e práticas dentro da sala de aula, procurando fugir ao modelo tradicional de exposição verbal/teórica e desta forma potenciar a motivação e o interesse dos alunos, com reflexo positivo ao nível comportamental.*

7 – Acha que os alunos se comportam melhor com os professores mais velhos ou com os mais novos? Justifique.

R.: *Enquanto elementos do G.A.A.F, consideramos que a idade não é um factor diferenciador, sendo muito mais as práticas pedagógicas o que determina o comportamento dos alunos.*

8 – Quando os alunos se comportam inapropriadamente na sala de aula, quais as medidas abrangidas pelo programa T.E.I.P. que os professores mais utilizam para resolver os problemas com que se deparam?

R.: *Medidas Corretivas, em particular - Ordem de saída de sala de aula.*

9 – Como avalia a aplicação de sanções para resolver os problemas de indisciplina na sala de aula.

R.: *Procura-se com as Sanções Corretivas e Sancionatórias, dissuadir os alunos de apresentarem problemas disciplinares e desajustados ao contexto de sala de aula.*

10 – Sempre que se recorre à aplicação de sanções, quais são aquelas que são utilizadas com mais frequência?

R.: *Sanções Corretivas – Ordem de sala de aula.*

11 – A seu ver, a aplicação de sanções ajuda ou pode ajudar a adquirir e a incutir hábitos de bom comportamento nos alunos ditos “indisciplinados”? Porquê?

R.: Consideramos que pode ser benéfico para a melhoria do comportamento, quando o aluno e o encarregado de educação são envolvidos numa maior consciencialização sobre as atitudes desadequadas e em conjunto ser definido um plano de intervenção no sentido da melhoria.

12 – No seu entender, o aluno que é sancionado repete o comportamento que o levou a ser castigado? Porquê?

R.: Depende muito do aluno, do encarregado de educação e do docente. Contudo, verificamos que os alunos tendem a reincidir, tanto mais se não se trabalhar a causa de tal atitude, que está a potenciar estes comportamentos.

13 – Acha que a sanção prejudica a relação do aluno com o professor e com o sucesso escolar? Justifique.

R.: A sanção habitualmente não prejudica a relação com o professor e o sucesso educativo, desde que se estabeleça uma comunicação eficaz e direcionada para a consciencialização da necessidade de reverter o comportamento desadequado.

14 – Que ocorrências identificam os professores como indisciplina, qual a gravidade que lhes atribuem e qual a frequência percecionada?

R.: Tendo em conta o número de turmas e de docentes é difícil restringir este campo a uma resposta. Habitualmente as queixas baseiam-se na falta de respeito pela autoridade do professor.

15 – Como avalia a atuação dos professores do A.E.A.N. perante casos de indisciplina?

R.: Os professores aplicam as Medidas Corretivas e Sancionatórias, previstas na lei.

16 – Em que medida a prática pedagógica, do seu ponto de vista, pode contribuir para a prevenção da indisciplina na sala de aula e para o sucesso escolar?

R.: *Enquanto técnicas do G.A.A.F. consideramos que a prática pedagógica é determinante para a prevenção da indisciplina na sala de aula e para o sucesso escolar.*

17 – Que importância o projeto T.E.I.P. atribui à relação professor/aluno, enquanto fator influente na (in)disciplina e do sucesso escolar?

R.: *Este projeto assenta na diminuição da indisciplina e do insucesso escolar, pelo que a relação professor/aluno é de imperiosa importância para este projeto.*

18 – Que contributo poderá a formação contínua vir a dar aos professores, para os habilitar na sua resposta às situações de indisciplina, com que se deparam na sala de aula?

R.: *O próprio projeto T.E.I.P. prevê ações de capacitação dos docentes, pelo que é quase obrigatório a sua frequência para um constante reciclar das práticas pedagógicas, de forma a ir de encontro às necessidades e especificidades do “Modelo de aluno atual”.*

Obrigado pela sua colaboração!

Paulo M. C. Lemos

As técnicas do G.A.A.F.:

– **Maria Alice Barbosa** (Coordenadora/Psicóloga);

– **Teresa Fonseca** (Mediadora);

OBSERVAÇÃO DO G.A.A.F.:

A presente resposta ao questionário foi elaborada pelos dois elementos do G.A.A.F., pois não é possível dissociar a Psicologia da Mediação em termos de intervenção.